



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y LOGOPEDIA

**EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA
ADOLESCENTES “CONSTRUYENDO MI FUTURO”**

TESIS DOCTORAL

CHLOE GARCÍA POOLE

Directora: Dra. Dña. María Josefa Rodrigo López

Co-Directora: Dra. Dña. Sonia Byrne

LA LAGUNA, 2019

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57



**EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA
ADOLESCENTES “CONSTRUYENDO MI FUTURO”**

Tesis doctoral por compendio de publicaciones presentada por
Chloe García Poole
para la obtención del Grado de Doctora con Mención Internacional

Directora de la tesis doctoral
Dra. Dña. María Josefa Rodrigo López
Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de La Laguna

Codirectora de la tesis doctoral
Dra. Dña. Sonia Byrne
Profesora Ayudante Doctora
Universidad de La Laguna

Programa de Doctorado en Psicología
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de La Laguna

San Cristóbal de La Laguna, 2019

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57



Dra. Dña. María Josefa Rodrigo López, Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna, y Dra. Dña. Sonia Byrne, Ayudante Doctor de la Universidad de La Laguna:

CERTIFICAN

Dña. Chloe García Poole ha realizado bajo su dirección los trabajos conducentes a la realización de su tesis doctoral bajo el título: Evaluación del Programa de Intervención para Adolescentes “Construyendo Mi Futuro”, 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 La Laguna a 5 de Mayo de 2019

Fdo. Dra. María Josefa Rodrigo López

Fdo. Dra. Sonia Byrne

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

ESTA TESIS DOCTORAL HA SIDO APOYADA POR EL MINISTERIO DE
EDUCACIÓN DE ESPAÑA A TRAVÉS DE LA AYUDA PREDOCTORAL PARA
LA FORMACIÓN DE PROFESORADO UNIVERSITARIO (Ref. FPU13/00063)

THIS DOCTORAL THESIS HAS BEEN SUPPORTED BY THE SPANISH
MINISTRY OF EDUCATION THROUGH THE PREDOCTORAL UNIVERSITY
TEACHER TRAINING PROGRAMME (Ref. FPU13/00063)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

“Es importante recordar que todas las personas tenemos magia dentro de nosotras”

Joanne K. Rowling

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Agradecimientos

A mi madre, Wendy, la que ha amueblado mi cabeza y ha dejado que sea quien quiera ser, apoyándome en cada paso del camino.

A mi padre, José Joaquín, a quien admiro en silencio. La persona con más conocimientos que jamás he conocido.

A mis abuelos, que se fueron antes de tiempo, pero siempre supieron que llegaría lejos y así me lo hicieron creer. Siempre recordaré aquellos días cuando les cantaba y bailaba, les peinaba y les enseñaba inglés. Me decían que era buena en todo y que podía hacer lo que quisiera. Formaron mi autoestima y mis ganas de superación. Sin duda, llegué hasta aquí por ellos.

A mi hermana Laura, mi mejor amiga, mi mitad. Con la que he crecido y compartido todo lo que sé. A quien comencé enseñando yo, por ser la mayor, pero ahora se ha convertido en mi mejor consejera.

A mi hermana Sofía, que desde que nació ha sacado los sentimientos más profundos de mi interior. Me ha acompañado como adolescente durante el proceso de esta tesis, y con su espontaneidad, alegría y bonita forma de ser me mantiene siempre motivada.

A mi tía Rosy, maestra de profesión y de corazón, por enseñarme tantos valores en la vida y prepararme los mejores platos de comida casera cuando más los echo en falta.

Al resto de mi familia, inglesa y española, abuelos, tías, tíos y primos, por permanecer tan unidos y mostrar siempre su orgullo y satisfacción con lo que hago.

A Marco, que apareció en mi vida al comienzo de esta tesis y decidió quedarse esperando por mí, llenando de amor e ilusión estos años de trabajo.

A mis amigas, por aceptarme tal y como soy, por estar siempre pendientes de mis avances, por darme opiniones y consejos sabios, por ser tan divertidas y por compartir su preciado tiempo conmigo.

A mis profesores y profesoras del Colegio Público de Las Américas, Instituto Público de Los Cristianos y Universidad de La Laguna, grandes profesionales a los que respeto y admiro.

A todos aquellos compañeros y compañeras del colegio, instituto y universidad, que de alguna manera u otra pusieron su granito de arena para encaminarme hacia esta tesis diciéndome todo lo que valía.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Al equipo profesional encargado de diseñar el programa Construyendo Mi Futuro, a la Junta de Castilla y León, a los y las adolescentes y a las facilitadoras encargadas de la implementación y coordinación del programa. Sin su labor nada hubiera sido posible.

Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, por haber financiado esta tesis y haberme permitido dedicarme a ella durante tantos años.

A mis compañeras y compañeros de la Universidad de Valparaíso, Chile, por acogerme con tanto cariño, enseñarme su cultura y animarme a seguir cumpliendo mis sueños.

A mis compañeras y compañero de despacho, por toda la ayuda y apoyo que me han brindado durante estos años. Ha sido un gusto sentarme a su lado compartiendo las mismas ilusiones.

A mi directora, María José Rodrigo, y a mi codirectora, Sonia Byrne, por ser las mejores guías, con las que jamás pude haber soñado. Un ejemplo a seguir, dos mujeres trabajadoras y decididas, que quedarán en mi corazón y mente para el resto de mis días.

Gracias.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

A mi "familia lovely"

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Abstract

The community is an important context in the lives of our adolescents and can be of great value for those that are living under psychosocial risk conditions. The main objective of this doctoral thesis is to evaluate the community group-based 'Building My Future' program, which aims to increase personal, social, and community competencies in at-risk and non-at-risk adolescents following the Positive Youth Development framework. The program supports the realization of leisure and free time activities aimed at improving certain community aspects, activities that are selected by the group of participants themselves and are supervised by young professionals belonging to NGO collaborating entities of Municipal Social Services. The program is composed of five modules: 1) 'Creating our group', 2) 'Getting to know our surroundings', 3) 'Making our surroundings better', 4) 'Clarifying my future', and, 5) 'Boosting our relationships'; and is currently being implemented in the Autonomous Community of Castile and Leon, Spain. Following a compendium of four scientific publications, the first paper explores the participants' lifestyle patterns and their association with personal, social, and community competencies before taking part in the program; the second paper systematically reviews the characteristics and evaluation quality of community group-based programs similar in nature to the "Building My Future" program; the third paper evaluates the types of activities performed during the program and their association with adolescent competence change profiles after the program; and the fourth paper evaluates implementation conditions and how they affect attendance and competence outcomes. The results of these four studies lead to recommendations for the community intervention field and for those that are implementing the "Building My Future" program, concluding that the program is evidence-based and has great potential to promote the positive development of adolescents.

Keywords: adolescence, positive youth development, psychosocial risk, evidence-based community program, implementation.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Índice

<i>Tesis por Compendio de Publicaciones</i>	1
<i>Introducción</i>	2
<i>1. La Adolescencia: una Visión Positiva</i>	5
TABLA 1. <i>MODELOS DE DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE</i>	5
<i>2. La Situación de Riesgo Psicosocial en la Adolescencia</i>	9
<i>3. La Intervención Comunitaria con Adolescentes</i>	11
3.1. LA INTERVENCIÓN GRUPAL.....	13
3.2. BUENAS PRÁCTICAS Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.....	14
TABLA 2. <i>ESTÁNDARES DE CALIDAD DE LOS PROGRAMAS PREVENTIVOS (SPR)</i>	15
<i>4. El Programa Construyendo Mi Futuro</i>	18
4.1. OBJETIVOS Y DESTINATARIOS.....	19
4.2. CARACTERÍSTICAS Y METODOLOGÍA.....	20
4.3. CONTENIDOS DEL PROGRAMA.....	22
TABLA 3. <i>MÓDULOS Y SESIONES DEL PROGRAMA CONSTRUYENDO MI FUTURO</i>	22
<i>Módulo 1: Creamos nuestro grupo</i>	23
<i>Módulo 2: Conocemos nuestro entorno</i>	24
<i>Módulo 3: Podemos mejorar nuestro entorno</i>	25
<i>Módulo 4: Aclaro mi Futuro</i>	26
<i>Módulo 5: Potenciamos nuestras relaciones</i>	27
4.4. IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA.....	28
TABLA 4. <i>ACTITUDES DEL/LA FACILITADOR/A</i>	30
<i>5. Objetivos y Diseño de Evaluación</i>	32
TABLA 5. <i>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE CADA PUBLICACIÓN</i>	32
TABLA 6. <i>MOMENTOS DE EVALUACIÓN Y DIMENSIONES EVALUADAS</i>	32
<i>Paper 1. Adolescent Lifestyle Profiles and Personal and Community Competences</i>	34
<i>Paper 2: How do communities intervene with adolescents at psychosocial risk? A systematic review of positive development programs</i>	52
<i>Paper 3: Youth-led Activities Associated with Positive Competence Changes in a Community-based Program for Adolescents</i>	69
<i>Paper 4: Implementation factors that predict positive outcomes in a community-based intervention program for at-risk adolescents</i>	80
<i>Discusión General</i>	90
<i>Limitaciones</i>	94
<i>Líneas futuras de investigación</i>	95
<i>Conclusions</i>	97

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

<i>Referencias</i>	99
<i>Anexos</i>	114
ANEXO A. FICHA PERSONAL DEL/LA PARTICIPANTE	115
ANEXO B. FICHA DE GRUPO	116
ANEXO C. CUESTIONARIO DE ESTILO DE VIDA.....	118
ANEXO D. CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO Y REALIZACIÓN (AURE)	119
ANEXO E. ESCALA DE AFRONTAMIENTO PARA NIÑOS/AS Y JÓVENES (CSCY).....	123
ANEXO F. CUESTIONARIO DE APOYO SOCIAL COMUNITARIO (ASC).....	126

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Tesis por Compendio de Publicaciones

Esta tesis doctoral sigue la modalidad de compendio de publicaciones y aspira a la obtención de Mención Internacional, de acuerdo con el artículo 29.2cii del reglamento de enseñanzas oficiales de doctorado de la Universidad de La Laguna, y la autorización de las directoras y el órgano responsable del programa de doctorado. Las referencias completas de las publicaciones aceptadas que constituyen el cuerpo de esta tesis son las siguientes:

1. García-Poole, C., Byrne, S. & Rodrigo, M.J. (2018). Adolescent lifestyle profiles and personal and community competences. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(5), 531-547.
<https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1316258>
Índice de impacto 1.208 en JCR (Q3).
2. García-Poole, C., Byrne, S. & Rodrigo, M.J. (2019). How do communities intervene with adolescents at psychosocial risk? A systematic review of positive development programs. *Children and Youth Services Review*, 99, 194-209.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.01.038>
Índice de impacto 1.383 en JCR (Q2).
3. García-Poole, C., Byrne, S. & Rodrigo, M.J. (2018). Youth-led activities associated with positive competence changes in a community-based program for adolescents. *Child & Family Social Work*, 23(4), 599-608.
<https://doi.org/10.1111/cfs.12450>
Índice de impacto 1.907 en JCR (Q1).
4. García-Poole, C., Byrne, S. & Rodrigo, M.J. (2019). Implementation factors that predict positive outcomes in a community-based intervention program for at-risk adolescents. *Psychosocial Intervention*. Ahead of print.
<https://doi.org/10.5093/pi2019a4>
Índice de impacto 1.545 en JCR (Q2).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Introducción

El programa Construyendo Mi Futuro surge a raíz de la necesidad de apoyar a los y a las adolescentes en situación de riesgo psicosocial dentro de los programas del Área de Bienestar y Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León, España. Estos programas se enmarcan dentro de las políticas locales de preservación familiar y de apoyo a las familias en situación de riesgo psicosocial. Los/las responsables de dicha Área se pusieron en contacto con el equipo de profesores/as de la Universidad de La Laguna, dirigido por María José Rodrigo López, con el fin de encargarles la elaboración de un programa destinado a los/las adolescentes de estas familias. Desde el principio, se llegó al acuerdo de que dicho programa incluyera también a los/las adolescentes del barrio, sin que fuera necesario que sus familias estuvieran siendo atendidas por los Servicios Sociales. Con ello, se pretendía evitar que el programa se percibiera como un reducto exclusivo de la adolescencia conflictiva.

Para el diseño del programa se contó también con la supervisión del profesor de la Universidad de Huelva, Ramón Mendoza Bejarano, especialista en temas de salud pública y adolescencia, junto con un equipo técnico de Radio ECCA Fundación Canaria, que además fue la entidad encargada de su edición. Fruto de la labor en equipo, surgió el programa Construyendo mi futuro (Rodrigo et al., 2006), el cual, en un primer momento, se implementó a modo de estudio piloto en Canarias. En años sucesivos, se llevó a cabo su implementación a gran escala en numerosos municipios de Castilla y León, tras realizar acciones formativas con los profesionales encargados de aplicarlo, y esta implementación sigue presente en la actualidad. Bajo un enfoque de intervención comunitaria, y con el objetivo de promover competencias asociadas al desarrollo positivo adolescente, el programa apoya la realización de actividades de ocio y tiempo libre destinadas a la mejora de determinados ámbitos del entorno, actividades que son seleccionadas por el propio grupo de participantes y que están bajo la supervisión de jóvenes profesionales pertenecientes a entidades colaboradoras de los Servicios Sociales municipales.

En todas las sociedades humanas, la adolescencia se configura como una etapa diferenciada dentro del ciclo vital, en la cual, además de darse el fenómeno biológico de la pubertad, existe una transición social relativamente prolongada entre la infancia y la adultez. La necesidad de apoyo durante esta transición vital es particularmente acusada en los/las adolescentes que se encuentran en sectores sociales desfavorecidos, requiriendo de un apoyo social mayor para poder llegar a ser adultos/as activamente

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

integrados/as en la sociedad. Algunas razones de esta particular necesidad de apoyo en esta población podrían ser: 1) los/las adolescentes se desenvuelven en contextos familiares y del barrio particularmente difíciles, estando frecuentemente desarraigados/as y excluidos de su centro escolar; 2) suelen recibir escasa o inadecuada atención y ayuda de los adultos significativos para desarrollar armónicamente sus capacidades, y para saber cómo afrontar las dificultades con las que se van encontrando; 3) en línea con lo anterior, tienen también menos acceso a las oportunidades culturales, laborales, deportivas, y de participación y exploración del medio natural que les ofrece la sociedad; y 4) son especialmente vulnerables a los mensajes sociales a favor del consumismo y la adopción de conductas de riesgo, sin que exista, en muchos casos, hábitos de diálogo familiar donde se cultive la reflexión y el criterio propio frente a este tipo de presiones sociales.

Desafortunadamente, los programas de intervención que fomentan capacidades resilientes y que promueven factores protectores durante la adolescencia están siendo insuficientemente aprovechados, usados muchas veces de forma indicada ante los casos de adolescentes que han vivido experiencias traumáticas muy graves, cuando pudieran también aplicarse en diversos contextos preventivos (Prince Embury & Saklofske, 2014). Más aún, son escasos los programas preventivos que siguen un enfoque de intervención grupal y comunitaria dirigidos a adolescentes en situación de riesgo psicosocial, siendo relativamente reciente el cambio hacia una perspectiva comunitaria basada en la promoción de factores protectores (Brownlee et al., 2013; Ungar, 2011). Conocer si este tipo de intervenciones beneficia por igual a diferentes subgrupos de adolescentes constituye hoy en día una prioridad de la investigación, con el potencial de mejorar los servicios destinados a dicha población (Tolan, 2014).

El objetivo general de esta tesis doctoral consiste en evaluar la efectividad del programa Construyendo Mi Futuro, desvelando cómo es el estilo de vida de los y las adolescentes en situación de riesgo psicosocial en relación con sus iguales, qué cambios se producen tras el programa, cuál es el perfil de adolescentes que mayores beneficios obtiene tras la intervención, y qué tipo de actividades y variables de implementación logran los mejores cambios en sus competencias personales, sociales y comunitarias. La tesis comienza con unas pinceladas teóricas acerca del desarrollo positivo adolescente, la situación de riesgo psicosocial durante la adolescencia, la intervención comunitaria y la evaluación de programas. A continuación, le sigue un apartado con la descripción detallada del programa Construyendo Mi Futuro y su plan de evaluación. Luego, se incluyen los cuatro artículos que conforman el grueso central de esta tesis por

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

compendio de publicaciones. La tesis termina con los apartados de discusión general, limitaciones, líneas futuras de investigación, conclusiones (en inglés) y referencias bibliográficas.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

1. La Adolescencia: una Visión Positiva.

La adolescencia es el periodo vital que transcurre entre la niñez y la adultez, aunque la definición de sus límites ha generado un gran debate debido al avance en el conocimiento sobre el desarrollo neurobiológico, al continuo cambio en los indicadores sociales que marcan dicha transición, y a los cambios psicosociales relativos a esta etapa. A nivel neurobiológico, el inicio de la pubertad y sus cambios hormonales a edades cada vez más tempranas ha acelerado el comienzo de la adolescencia, mientras que los avances en el conocimiento del desarrollo cerebral han retrasado su fin hasta bien adentrada la década de los 20 años (L. P. Spear & Silveri, 2016). Los estudios con resonancia magnética funcional han precisado que, durante esta etapa, ocurre un desequilibrio entre la maduración temprana del sistema límbico-motivacional y el sistema de saliencia emocional, asociado a la búsqueda de recompensas y nuevas sensaciones; y la maduración tardía del control de la corteza prefrontal responsable de las funciones ejecutivas y de la regulación emocional (Blakemore & Robbins, 2012; Casey, Jones, & Somerville, 2011; Steinberg, 2010). Asimismo, la maduración de las áreas cerebrales relacionadas con la teoría de la mente y la evaluación sopesada de situaciones de riesgo y sus consecuencias en presencia de los iguales, son también de desarrollo tardío ya que juegan un papel fundamental en el paso desde la adolescencia tardía a la juventud temprana (Padrón & Rodrigo, 2016; Padrón, Rodrigo, & de Vega, 2015; Rodrigo, Padrón, de Vega & Ferstl, 2014; Rodrigo, Padrón, de Vega, & Ferstl., 2018).

En cuanto al desarrollo psicosocial, durante la adolescencia se producen cambios en las habilidades cognitivas y socioemocionales, los cuales van conduciendo hacia la autorregulación y a un funcionamiento cada vez más autónomo (Adleman et al., 2002). Durante este proceso de cambio, aumenta la capacidad para atender a la información de forma selectiva y leer las señales sociales y emocionales, llevando a una mayor valoración de las relaciones interpersonales tanto en el ámbito familiar como en las relaciones con los iguales (Forbes & Dahl, 2010; Herba & Phillips, 2004; Luna, Garver, Urban, Lazar, & Sweeney, 2004). Otro cambio importante en la cognición social de los y las adolescentes es la adopción de perspectivas, entendiendo mejor los pensamientos y sentimientos de los demás y siendo capaces de tomar una orientación más colaboradora en la negociación interpersonal (Selman & Adalbjarnardottir, 2000). Por otro lado, el desarrollo del pensamiento abstracto lleva a los/las adolescentes a plantearse cómo podría ser el mundo, imaginando multitud de situaciones y razonando de forma lógica

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

sobre ellas, elaborando planes para resolver problemas y poniendo a prueba posibles soluciones. Ese pensamiento abstracto e idealista lleva al adolescente a compararse en muchas ocasiones con estándares ideales (Piaget, 1972; Santrock, 2004). Todo este desarrollo cognitivo ocurre en parte gracias al desarrollo de las funciones cerebrales antes aludidas, pero también gracias a la ampliación del entorno social y a las experiencias educativas y de interacción que tienen lugar durante la adolescencia. Estas oportunidades de experimentación impulsan, por ejemplo, el pensamiento crítico, la toma de decisiones y las habilidades metacognitivas que revierten en un conocimiento más profundo de la realidad (Parra, 2005).

A la par que suceden todos estos cambios psicosociales, en la adolescencia se debe hacer frente a multitud de retos y tareas evolutivas, estando sometidos/as a mayores presiones escolares, a la necesidad de tomar decisiones sobre su futuro y a la tarea de aprender a gestionar la gratificación instantánea frente al beneficio obtenido a largo plazo (Rodrigo, Máiquez, Martín, & Byrne, 2008; Viejo & Ortega-Ruiz, 2015). Otras tareas evolutivas importantes durante esta etapa consisten en: adquirir habilidades y conocimientos necesarios para asumir roles sociales adultos, lograr una identidad personal, autoimagen y autoconcepto positivos; lograr autonomía; adquirir hábitos de vida saludables; manejar adecuadamente las conductas de riesgo e iniciar la sexualidad y las relaciones de pareja (Blakemore, 2008; Dahl & Spear, 2004; Parra, 2005; Ruano & Serra, 2001; Steinberg & Morris, 2001). La mayoría de los y las adolescentes logran afrontar estas tareas de forma positiva, lo cual influye positivamente en el logro de las tareas evolutivas propias de la etapa adulta, pero en algunos casos, esta transición puede convertirse en un período de crisis debido a la falta de recursos o apoyos personales, familiares y/o sociales (García, 2008; Martínez, 2007). Por ello, durante la adolescencia, es necesario que los diferentes contextos del entorno proporcionen una socialización llena de afecto, estimulación, apoyo y regulación que promueva la autonomía y creciente responsabilidad en los y las adolescentes.

A lo largo del siglo XX, la mayoría de las teorías académicas sobre el desarrollo adolescente caracterizaban a esta etapa como un periodo negativo, turbulento y conflictivo (Erikson, 1968; Freud, 1969; Hall, 1904). Esta tradición tan negativa de la psicología también se ha visto reflejada en la opinión pública, con la visión traumática y estresante que transmiten los medios de comunicación y los servicios informativos sobre los y las adolescentes. A diario, resaltan noticias negativas relacionadas con la adicción a las tecnologías, el consumo de drogas, los botellones, el fracaso escolar, la violencia en las aulas, la delincuencia juvenil, el maltrato a las familias, etc., creando

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

una imagen negativa y estereotipada de la adolescencia que no es representativa de la realidad (Casco, 2003; Dorfman & Schiraldi, 2001). Esta imagen desfavorable ha llevado también a la proliferación de libros y manuales dirigidos a padres, madres y educadores de adolescentes que llevan títulos alarmantes como “socorro, tengo un hijo/a adolescente” o “cómo sobrevivir a la adolescencia”, contribuyendo a esa imagen pública estereotipada sobre la adolescencia.

En la mayoría de las ocasiones, esa visión estereotipada y sesgada hacia lo negativo resulta demasiado dramática, confundiendo pequeños problemas con fracasos absolutos. Sin duda, considerar a todos los adolescentes como personas cargadas de problemas lleva a su estigmatización y dificulta las relaciones intergeneracionales (Casco & Oliva, 2004). Por ello, la intervención sobre una realidad tan compleja como es la adolescencia debe basarse en conocimientos sólidos y contrastados, más que en prejuicios (por muy extendidos que estén) para poder intervenir con ciertas garantías (Viejo & Ortega-Ruiz, 2015).

La visión deficitaria y negativa de la adolescencia ha llevado a prestar un mayor interés y seguimiento a las conductas negativas que a las positivas, con la consiguiente menor inversión en recursos para el estudio y la promoción de comportamientos positivos (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004; Oliva, 2007). Así, mientras que son frecuentes los estudios sobre la incidencia de conductas como el consumo de drogas o la violencia escolar, no proliferan tanto los estudios sobre rasgos o comportamientos positivos como la colaboración comunitaria o el logro de tareas evolutivas (Oliva et al., 2010; Viejo & Ortega-Ruiz, 2015).

Si bien es cierto que esta visión negativa sigue presente en nuestros días, a partir de los años 80, con la aparición de conceptos como el de “competencia social” propuesto desde la Psicología Social y Comunitaria (Albee, 1980; Waters & Sroufe, 1983) se empieza a trasladar el énfasis hacia los logros evolutivos. Asimismo, surge una definición precisa de “competencia” como un concepto integrador, el cual se refiere a la capacidad de las personas para generar y coordinar respuestas flexibles y adaptativas (afectivas, cognitivas, de comunicación y comportamiento) ante las demandas relacionadas con sus tareas vitales. Estas respuestas pueden darse a corto y a largo plazo, sirviendo como estrategias para aprovechar las oportunidades que se encuentran en los contextos de desarrollo (Masten & Curtis, 2000; Waters & Sroufe, 1983). Aún más, se proponen principios sobre cómo promover las competencias en los y las adolescentes como: a) creando oportunidades para que puedan relacionarse con su familia, escuela, iguales y comunidad de un modo que resulte positivo para su

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

desarrollo; b) enseñando habilidades para que puedan usar las oportunidades que se les brindan; y c) recibiendo reconocimiento por sus esfuerzos para que se sientan motivados/as a continuar perfeccionando sus habilidades (Hawkins, Catalano et al., 1992).

Con este énfasis en lo competencial, surge también un nuevo enfoque denominado “Positive Youth Development” (Benson, Mannes, Pittman, & Ferber, 2004; Benson, Scales, Hamilton, & Sesman, A., 2006; Damon, 2004; Larson, 2000; Lerner, 2007). De acuerdo con este enfoque, una adolescencia saludable y una adecuada transición a la adultez requieren de algo más que la evitación de algunos comportamientos como la violencia, el consumo de drogas o las prácticas sexuales de riesgo, y precisan de la consecución de una serie de logros evolutivos (identidad positiva, autonomía, relaciones interpersonales positivas, etc.). Así, este enfoque adopta una perspectiva centrada en las fortalezas, pone un énfasis especial en la existencia de condiciones saludables, y amplía el concepto de salud para incluir las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en lo personal, social, académico y profesional (Zarrett & Lerner, 2008). La existencia de problemas es entendida como fruto e indicación de no haber adquirido las competencias apropiadas, abriendo una guía muy prometedora para la intervención. Así, este enfoque emplea un nuevo vocabulario con conceptos tales como desarrollo positivo, iniciativa personal, florecimiento, participación cívica o bienestar emocional, psicológico y social, para referirse a los/las adolescentes con buena salud mental y que logran superar de forma exitosa esta etapa evolutiva (Keyes, 2003; Theokas et al., 2005).

Siguiendo esta concepción, surgen algunos modelos que tratan de identificar las competencias cognitivas, emocionales y sociales que deben desarrollarse durante la adolescencia para lograr un desarrollo óptimo e integral. Estos modelos sostienen que la promoción de competencias suele tener un efecto indirecto y positivo sobre muchas conductas de riesgo, y que además, una adolescencia libre de problemas no supone necesariamente que se esté lo suficientemente preparado/a para afrontar los retos de la adultez (Oliva, 2007). A continuación, en la Tabla 1, se muestran algunos de los modelos más difundidos dentro de este enfoque de Desarrollo Positivo (Arnold & Silliman, 2017; Heck & Subramaniam, 2009; White, Hrnccirik, & Weybright, 2017).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Tabla 1. Modelos de Desarrollo Positivo Adolescente.

Modelo	Constructos clave
<p>Modelo de Habilidades para la Vida “The Targeting Life Skills model” (Hendricks, 1996, 1998)</p>	<p>1. Corazón: habilidades de relación (comunicación, cooperación, habilidades sociales, resolución de conflictos, aceptar las diferencias) y cuidado (preocupación por los demás, empatía, compartir, establecer relaciones). 2. Manos: habilidades de dar (voluntariado en servicios comunitarios, liderazgo, ciudadanía responsable, contribución al esfuerzo grupal) y trabajar (habilidades comerciales, trabajo en equipo, automotivación). 3. Cabeza: habilidades de manejo (resiliencia, mantener registros, uso sabio de recursos, planificación/organización, establecimiento de metas) y pensamiento (aprendizaje a través de servicios, pensamiento crítico, resolver problemas, tomar decisiones, aprender a aprender). 4. Salud: habilidades para vivir (estilo de vida saludable, manejo del estrés, prevenir enfermedades, seguridad personal) y ser (autoestima, responsabilidad, carácter, manejo de emociones, autodisciplina).</p>
<p>Modelo de Elementos Fundamentales del Desarrollo “Developmental Assets Model” (Scales & Leffert, 1999)</p>	<p>Elementos externos: apoyo (apoyo familiar, comunicación familiar positiva, relaciones positivas con otros adultos, comunidad comprometida, clima educativo interesado en la persona y participación de padres en la escuela), fortalecimiento (comunidad que valora a la juventud, juventud vista como un recurso, poder dar servicio a los demás y seguridad en casa, escuela y vecindario), límites/expectativas (límites familiares, escolares y vecinales; comportamiento adulto positivo y compañeros/as como influencia positiva, altas expectativas por parte de padres y profesorado), y uso constructivo del tiempo (actividades creativas, programas juveniles, deporte, organizaciones escolares o comunitarias, comunidad religiosa, tiempo en casa con amigos).</p> <p>Elementos internos: compromiso con el aprendizaje (motivación por los logros, compromiso y preocupación por la escuela, hacer la tarea y leer por placer), valores positivos (preocuparse por los demás, promover la igualdad y reducir la injusticia social, actuar con convicción y defender sus creencias, decir la verdad aun cuando no sea fácil, tomar responsabilidad por su persona, dar importancia a no estar activo sexualmente ni usar alcohol/drogas), capacidad social (planear y tomar decisiones, empatía y sensibilidad para hacer amistades, conocimiento y saber convivir con otras culturas, razas o etnias, resistencia a la presión negativa y situaciones peligrosas y solución pacífica de conflictos), e identidad positiva (sentir control sobre lo que sucede, autoestima, sentido de propósito en la vida y visión positiva sobre el futuro personal).</p>
<p>Los Ocho Elementos Clave “Eight Critical</p>	<p>1. Relación positiva con un adulto afectuoso, 2. Un entorno físicamente y emocionalmente seguro, 3. Oportunidad para desplegar competencias, 4. Oportunidad para valorar y servir a los demás, 5. Oportunidad para la autodeterminación, 6. Un entorno inclusivo,</p>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

<p>Elements” (B. Peterson et al., 2001)</p>	<p>7. Oportunidad para verse participando activamente en el futuro, 8. Comprometerse con el aprendizaje.</p>
<p>Modelo de los Cuatro Elementos Esenciales de 4-H “Circle of Courage” (Brendtro, Brokenleg, & Van Bockern, 2005; Kress, 2003)</p>	<p>1. Pertinencia: oportunidades para establecer conexiones de confianza y sentir que se preocupan por uno. 2. Dominio: oportunidades para resolver problemas y llegar a metas, sintiéndose capaces y experimentando el éxito en sus propios intereses. 3. Independencia: oportunidades para incrementar el autocontrol y la responsabilidad, sabiendo que se es capaz de influir sobre las personas y eventos mediante la toma de decisiones y las acciones. 4. Generosidad: oportunidades para mostrar respeto y preocupación, sintiendo que sus vidas tienen sentido y propósito.</p>
<p>Modelo de las seis Ces (Lerner, Dowling, & Anderson, 2003)</p>	<p>1. Competencia: éxito en el terreno social, cognitivo y vocacional. 2. Confianza: autoestima, identidad y confianza en el futuro. 3. Conexiones: relaciones con otros, con el colegio y con otras instituciones. 4. Carácter: autocontrol, conducta positiva, respetar las reglas, moralidad y espiritualidad. 5. Cuidado y compasión: empatía e identificación con los demás. 6. Contribución. Mostrar comportamientos que tienen un impacto positivo sobre uno mismo, la familia, la comunidad y la sociedad.</p>
<p>Modelo de Acción Comunitaria para el Desarrollo Juvenil “The Community Action Framework for Youth Development” (Gambone & Connell, 2004)</p>	<p>1. Capacitar a la comunidad y crear condiciones para el cambio: concienciar a los interesados, conocimiento, implicación y compromiso. 2. Implementar estrategias comunitarias para aumentar las ayudas y oportunidades: fortalecer a los adultos y a las familias. Reformar y coordinar las instituciones públicas y los servicios que apoyan a la juventud. Incrementar el número y la calidad de actividades para el desarrollo juvenil. Crear políticas y reconfigurar los recursos públicos y privados para apoyar las estrategias comunitarias. 3. Aumentar las ayudas y oportunidades: nutrición, salud y vivienda adecuada. Relaciones de apoyo con adultos e iguales. Oportunidades para implicarse y ser miembro, actividades desafiantes, atractivas y de aprendizaje. Seguridad. 4. Mejorar los resultados de desarrollo evolutivo: aprender a ser productivo, a conectar y a navegar por diferentes contextos. 5. Mejorar los resultados a largo plazo en la adultez: autosuficiencia económica, familia y relaciones sociales saludables e implicación en la comunidad.</p>
<p>Modelo de Fortalezas Psicológicas en la Adolescencia (C. Peterson & Seligman,</p>	<p>1. Fortalezas de conocimiento y sabiduría: creatividad, curiosidad o interés, deseo de aprender, apertura a la experiencia y perspectiva (maneras de darle sentido al mundo). 2. Fortalezas de coraje: valor o valentía, perseverancia, integridad y vitalidad. 3. Fortalezas interpersonales: intimidad, amabilidad e inteligencia social. 4. Fortalezas de justicia: ciudadanía, justicia y liderazgo. 5. Fortalezas de templeanza: capacidad de perdonar, humildad, prudencia y autorregulación. 6. Fortalezas transcendentales: apreciación de la belleza,</p>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

<p>Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>Fecha: 12/06/2019 13:54:09</p>
<p>Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>17/06/2019 13:08:40</p>
<p>María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>17/06/2019 13:16:57</p>

2004)	gratitud, optimismo y esperanza, humor y espiritualidad.
<p>Modelo de "Character Counts Framework" (Josephson Institute of Ethics, 2007)</p>	<p>1. Ser de confianza: ser honesto; no decepcionar, hacer trampas ni robar; hacer lo que dices que harás; ser valiente para hacer lo correcto; construir una buena Reputación; ser fiel y apoyar a la familia, amigos y país. 2. Respeto: tratar a los demás con respeto, ser tolerante y aceptar las diferencias, buenos modales, lenguaje apropiado, tener en cuenta los sentimientos de los demás, no amenazar, pegar o hacer daño, manejar la rabia, los insultos y los desacuerdos. 3. Responsabilidad: hacer lo que se supone que debes hacer, planificar de antemano, ser diligente, perseverar, hacerlo lo mejor que puedas, usar el autocontrol, ser disciplinado, pensar antes de actuar, tomar responsabilidad por los propios actos, palabras y actitudes, ser un buen ejemplo para los demás. 4. Justicia: seguir las reglas, tomar turnos y compartir, tener la mente abierta, escuchar a los demás, no aprovecharse de los demás, no acusar a los demás sin cuidado, tratar a las personas de forma justa. 5. Cuidado: ser amable, empático/a y mostrar interés, expresar gratitud, perdonar, ayudar a la gente necesitada, ser caritativo y altruista. 6. Ciudadanía: contribuir a mejorar la escuela y comunidad, cooperar, involucrarse en asuntos comunitarios, mantenerse informado/a, votar, ser un buen vecino/a, obedecer las reglas y leyes, respetar a la autoridad, proteger el medio ambiente.</p>
<p>Modelo de Florecimiento o Desarrollo Positivo Adolescente (Oliva et al., 2010)</p>	<p>1. Área de Desarrollo Personal: autoestima, autoconcepto, autoeficacia y vinculación, autocontrol, autonomía personal, sentido de pertenencia e iniciativa personal. 2. Área Social: asertividad, habilidades relacionales, habilidades para la resolución de conflictos interpersonales y habilidades comunicativas. 3. Área Cognitiva: capacidad de análisis crítico, capacidad de pensamiento analítico, creatividad, capacidad de planificación y revisión y capacidad para tomar decisiones. 4. Área Emocional: empatía, reconocimiento y manejo de las emociones, tolerancia a la frustración, optimismo y sentido del humor. 5. Área Moral: compromiso social, responsabilidad, prosocialidad, justicia, igualdad (social, de género, etc.) y respeto a la diversidad.</p>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	
Sonia Byrne .	17/06/2019 13:08:40
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	
María Josefa Rodrigo López	17/06/2019 13:16:57
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	

Los modelos de la Tabla 1 hacen referencia a varias áreas del desarrollo positivo en la adolescencia, destacando la presencia de fortalezas en ámbitos cognitivos, emocionales y sociales. Los modelos son muy parecidos, en cuanto a que muchas de las competencias mencionadas se solapan, variando sobre todo en la forma de denominarlas y clasificarlas (White et al., 2017). Por ejemplo, el Modelo de los Cuatro Elementos Esenciales de 4-H habla de “independencia” para englobar competencias de autocontrol, responsabilidad y toma de decisiones, mientras que el Modelo de los Ocho Elementos Clave habla de “autodeterminación y participación activa” para referirse a la misma área de desarrollo positivo. Por otro lado, los modelos presentan algunas diferencias en cuanto a la inclusión de elementos externos. Por ejemplo, el Modelo de Elementos Fundamentales del Desarrollo (Scales & Leffert, 1999) o el Modelo de Acción Comunitaria para el Desarrollo Juvenil (Gambone & Connell, 2004), van más allá de la identificación de competencias personales, situando un énfasis especial en los elementos del entorno necesarios para promocionar las fortalezas de los y las adolescentes (expectativas altas, promoción de actividades creativas, aumento de ayudas y oportunidades, etc.).

La evaluación del programa Construyendo Mi Futuro se enmarca dentro de esta línea de modelos de desarrollo positivo, al centrarse en los cambios que produce el programa en diversas competencias. Las competencias evaluadas se encuentran en casi todos los modelos de la Tabla 1, pero podemos decir que la selección se ha basado mayoritariamente en el modelo de las seis Ces (Lerner et al., 2003), evaluando fortalezas de confianza (autoconcepto), conexión (integración comunitaria), cuidado (empatía), contribución (participación comunitaria) y competencia social (estrategias de resolución de problemas y afrontamiento de la tarea).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

2. La Situación de Riesgo Psicosocial en la Adolescencia

Partiendo de la definición de la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor (1/1996), se considera que una situación de riesgo durante la adolescencia (o niñez) ocurre cuando el desarrollo y bienestar del/la menor se ve limitado o perjudicado por cualquier circunstancia personal, social o familiar, siempre que para su protección efectiva no sea necesaria la separación del núcleo familiar. Algunas situaciones de riesgo podrían ser: falta de atención física y/o psíquica, recibir castigos físicos y/o emocionales, desatención de necesidades que puede llevar al absentismo escolar o a la falta de escolarización entre otros problemas, existencia de un conflicto abierto y crónico entre las figuras parentales, incapacidad o imposibilidad de las figuras parentales para supervisar su desarrollo y su comportamiento, o cualquier otra circunstancia que pudiera evolucionar y derivar en el desamparo del/la adolescente.

La acumulación de diferentes factores de riesgo durante la adolescencia, ya sea a nivel biológico, psicológico, social, o una combinación de éstos, aumenta la probabilidad de que aparezcan conductas que comprometen el ajuste personal y social (Rodrigo et al., 2008). Algunos factores de riesgo pueden ser: la pobreza, el desempleo, el bajo nivel educativo, la desorganización doméstica, las toxicomanías, el aislamiento social y/o vivir en barrios de baja calidad. Aún así, es posible que todos estos factores de riesgo se vean amortiguados por la presencia de los llamados factores de protección, es decir, gracias a diferentes condiciones ambientales, predisposiciones biológicas o eventos positivos que aumentan la adaptabilidad de las personas ante los factores de riesgo. Algunos ejemplos de factores de protección pueden ser: el apoyo y la calidez familiar, la estabilidad emocional, la supervisión parental, las normas claras y los recursos de la comunidad o el barrio (Masten, 2001; Masten, Morison, Pellegrini, & Tellegen, 1990; Rodrigo et al., 2008).

Cuando la presencia de estos factores de protección no es suficiente, y la acumulación de estresores psicosociales en la familia se une a los cambios normativos y esperables de la adolescencia, puede verse obstaculizado el desarrollo del ejercicio parental, provocando actitudes parentales negativas que repercuten a su vez en las actitudes y comportamientos de los/las adolescentes (Capaldi, Kim, & Pears, 2009; Rodrigo, Byrne, & Álvarez, 2012; Rodrigo, Martín, Cabrera, & Máiquez, 2009). Por otro lado, los cambios que pueden estar atravesando los propios padres y madres durante esta etapa de la vida (cambios físicos y sexuales, revaloración de sus vidas, atención a sus padres y madres mayores, etc.), lleva en muchas ocasiones a una menor

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

supervisión de los hijos e hijas adolescentes, afectando especialmente a la calidad del tiempo de ocio. Así, es conocido que los y las adolescentes en situación de riesgo psicosocial participan en un tipo de ocio más monótono, no estructurado y no supervisado, mientras que aquellos/as con un desarrollo más normativo participan en actividades más variadas, creativas, organizadas y supervisadas (Oropesa, Moreno, Pérez, & Muñoz-Tinoco, 2014). Por ello, una intervención preventiva desde la comunidad, centrada en el tiempo de ocio durante la adolescencia, puede ser una estrategia efectiva de actuación frente a aquellos/as adolescentes en situaciones vulnerables, ayudando a aliviar a las familias en situación de riesgo psicosocial. Aumentar la conexión que siente un/una adolescente hacia las personas e instituciones de su comunidad puede amortiguar el efecto negativo de otros factores de riesgo presentes en sus vidas (Foster et al., 2017).

Hasta el día de hoy, diferentes comunidades autónomas españolas han ido aprobando leyes que recalcan el enfoque comunitario de sus actuaciones públicas con la familia. Sirva de ejemplo la Ley 16/2010 de la Junta de Castilla y León:

Los servicios sociales estarán especialmente dirigidos a favorecer el desarrollo integral, la autonomía, la igualdad de oportunidades y la integración plena de las personas mediante la detección de sus necesidades personales básicas y sus necesidades sociales, la prevención de las situaciones de riesgo, la eliminación o tratamiento de las situaciones de vulnerabilidad, desprotección, desamparo, dependencia o exclusión, y la compensación de los déficits de apoyo social [...] fomentarán la intervención comunitaria, la convivencia y la cohesión social, y promoverán la participación, el asociacionismo y la acción voluntaria y solidaria.

Una de las prestaciones recogidas en esta ley recalca específicamente la intervención directa y preventiva que debe llevarse a cabo con adolescentes que pertenecen a grupos sociales desfavorecidos, con el objetivo de ayudarles y orientarles para que sean capaces de analizar su situación y plantear soluciones adecuadas (código 10.3). En el siguiente apartado, revisaremos aquellas acciones o intervenciones que se realizan particularmente en el ámbito comunitario.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

3. La Intervención Comunitaria con Adolescentes

Según la teoría bioecológica de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2007), el entorno de un/a adolescente está conformado por diferentes sistemas sociales, como pueden ser la familia, el grupo de iguales, el instituto o el barrio; y estos sistemas interactúan entre sí dentro del contexto de la comunidad y las creencias de su entorno psicosocial. Junto con la familia y la escuela, la comunidad es uno de los escenarios de socialización más relevantes para el ajuste psicosocial y el bienestar en la adolescencia (Greenfield & Marks, 2010; Hull, Kilbourne, Reece, & Husaini, 2008; Jessor, 1993). En este período, los chicos y chicas pasan cada vez más tiempo fuera de casa, estando más inmersos en las redes sociales del vecindario y exponiéndose a una mayor influencia de los factores de riesgo y protección relacionados con su comunidad (Larson, Richards, Moneta, Holmbeck, & Duckett, 1996). En la comunidad se crean amistades y redes sociales que estimulan el desarrollo de competencias y generan recursos que no se pueden obtener desde el ámbito familiar o escolar (Cotterell, 1997; Kosterman et al., 2011). Estos recursos y oportunidades sociales forman parte del denominado capital social de las personas, el cual se asocia con la autoestima, la satisfacción con la vida y con una menor implicación en actos violentos y conductas delictivas (Gil-Lacruz, Izquierdo, Martín, & Ochoa, 2008; Helliwell & Putnam, 2004; Portela, Neira, & Salinas-Jiménez, 2013).

El carácter de una comunidad condiciona en gran medida las oportunidades de crecimiento y bienestar de los/las adolescentes y el de las familias que allí residen, pudiendo brindar apoyos y facilitar el desarrollo, u obstaculizar su funcionamiento adaptativo por presentar determinadas carencias (Oliva, Antolín, Estévez, & Pascual, 2012). Pero no es solamente la comunidad la que incide sobre los individuos, sino que, de forma interactiva, las personas van conformando el carácter de su comunidad con comportamientos cotidianos y recursos personales y sociales. Así, de forma activa, las personas pueden enriquecer sus condiciones de vida participando en sistemas informales de apoyo, respetándose entre sí y fomentando la cohesión social entre vecinos. En este sentido, la participación en actividades de la comunidad y el sentimiento de implicación y apego al lugar donde se reside, son dos mecanismos que llevan a la socialización en el escenario comunitario y a un mayor ajuste personal y social durante la adolescencia (Ferrer, Muñoz, Ruiz, & Ochoa, 2011; Gracia & Herrero, 2004, 2006; Oliva et al., 2012; Smetana, Campione-Barr, & Metzger, 2006)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Para conseguir la promoción del desarrollo positivo en la adolescencia, se hace necesario el uso de medidas concretas, entre las que se encuentra la formalización de apoyos por medio de programas psicoeducativos. Estos programas pueden provenir del colegio, de organizaciones no gubernamentales y de instituciones comunitarias, formando parte de un esfuerzo integral de la comunidad que se une a las acciones dirigidas a apoyar a sus familias (Oliva et al., 2008; Roth & Brooks-Gunn, 2003; Wilkerson & Ouellette, 2005).

Durante las últimas dos décadas, se ha ido acumulando evidencia sobre las consecuencias positivas que trae consigo la participación en actividades extraescolares, especialmente para aquellos que viven en entornos más desfavorecidos (Badura et al., 2018; Eccles & Gootman, 2002; Zambon et al., 2010). Esta evidencia ha ido acompañada de un incremento en el desarrollo de programas psicoeducativos llevados a cabo en horarios extraescolares, sobre todo en Estados Unidos y en los países del norte de Europa. En España, la mayoría de los programas tienen un corte educativo y están destinados a la infancia, dejando una oferta más limitada para el periodo de la adolescencia y juventud. Aun así, podemos afirmar que la presencia de este tipo de actividades ha ido en aumento en los últimos años (Oliva et al., 2007, 2008; Parra, Oliva, & Antolín, 2009).

Para los y las adolescentes en situación de riesgo psicosocial, la intervención se considera particularmente crucial (Perkins, Caldwell, & Witt, 2018), sin embargo, por lo general resulta difícil llegar a ellos/as con programas escolares debido a su frecuente absentismo escolar y escasa presencia en el aula (Allen, Diamond-Myrsten, & Rollins, 2018). Tampoco es muy fácil llegar a este perfil de adolescentes por medio de actividades extraescolares, ya que sobre todo los mayores, no suelen participar en organizaciones juveniles y tienden a orientarse hacia actividades más independientes y sin supervisión adulta (Arbreton & McClanahan, 2002; Sipe, Ma, & Gambone, 1998). Por lo tanto, preocupa que sean precisamente las personas que más se beneficiarían las que se sientan menos atraídas a participar en este tipo de actividades. Más aún, se cuestiona la efectividad de los programas extraescolares para los chicos y chicas mayores que no se han beneficiado de intervenciones tempranas y puedan estar cayendo en comportamientos delictivos. Otra limitación de muchos programas formales es que no son ofertados durante los periodos vacacionales.

La intervención comunitaria basada en la educación no formal se desarrolla a partir de objetivos psicoeducativos, pero no transcurre en el marco físico ni legal de las instituciones educativas oficiales, tratándose de una intervención preventiva llevada a

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

cabo desde el tiempo libre y el ámbito asociativo y comunitario (Macarro, 2016). Los programas implementados desde los Servicios Sociales, centros recreativos, u otro tipo de organizaciones comunitarias pueden ser una alternativa efectiva a los programas formales del colegio, diseñados estratégicamente para atraer a los y las adolescentes en situación de riesgo psicosocial (Vilenchik, 2008).

3.1. La intervención grupal

En el ámbito de la intervención con adolescentes, el formato de intervención grupal adquiere una especial relevancia como complemento a otros tipos de intervenciones más individualizadas. Durante la adolescencia, el grupo de iguales pasa a ocupar un lugar central en la vida, proporcionando apoyo emocional y dando el estatus social necesario para la construcción de la identidad personal y social (Nawaz, 2011; Pugh & Hart, 1999; Tarrant, 2002). El escenario del grupo de iguales satisface la necesidad de sentirse conectado/a con los demás y proporciona un entorno donde compartir experiencias y recibir motivación y retroalimentación sobre uno/a mismo/a, sirviendo como referencia para practicar habilidades relacionadas con nuevas identidades (Baumeister & Leary, 1995; Kroger, 2007). Tanto la calidad de las relaciones y la satisfacción con ellas, como el logro de una identidad, se asocian con el descubrimiento de talentos únicos, con un mayor razonamiento moral, un mayor bienestar psicológico, y con el descubrimiento del sentido de la vida y el planteamiento de metas para el futuro (Deaux & Burke, 2010; Kroger, 2007; Ragelienė, 2016).

Durante la adolescencia, los chicos y chicas se comparan unas con otras en un intento de asociar la propia identidad a la de sus iguales, modelando sus comportamientos de acuerdo con las normas del grupo y esto puede tener un impacto significativo en su desarrollo (Hill, Bromell, Tyson, & Flint, 2007; Steinberg & Morris, 2001). Así, es conocido que el escenario grupal promueve conductas imitativas que pueden influir negativamente en los/las adolescentes, empujándoles a tomar decisiones que conllevan riesgos (Gardner & Steinberg, 2005). Si estos/as adolescentes son incapaces de resistir a la presión de los iguales y a sus influencias negativas, pueden ser más propensos/as a delinquir o a tomar sustancias psicoactivas. La identificación con un grupo de iguales con comportamientos antisociales e incluso delictivos es un predictor de relaciones agresivas (Pokhrel, Sussman, Black, & Sun, 2010; Stewart-Knox et al., 2005).

Por todo ello, es importante que los programas de intervención promuevan experiencias grupales positivas y gratificantes bajo un escenario seguro, ayudando a que

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

los y las adolescentes se identifiquen con comportamientos positivos a la vez que aprenden nuevas técnicas de socialización y resistencia a las influencias negativas de los iguales y del barrio (Gioia, 2016; Yalom & Leszcz, 2005). Al compartir experiencias, sentimientos, información, recursos y perspectivas junto a los iguales se generan sentimientos de pertenencia, cercanía, aceptación y validación. Esto es conocido como el fenómeno de “estar todos en el mismo barco”, considerado como la piedra angular del trabajo social con grupos (Shulman, 2012). Este sentimiento de pertenencia sirve para combatir el aislamiento o la soledad, validar experiencias, aliviar sentimientos de vergüenza o culpa y mejorar la autoestima, aspectos importantes a trabajar con adolescentes que se encuentran en situación de riesgo psicosocial (Averett, Crowe, & Johnson, 2017; Schwartz, 1986).

El trabajo grupal bajo un escenario comunitario tiene además otras ventajas frente a intervenciones más individualizadas, al promover la responsabilidad compartida y la distribución de roles, el acceso a diferentes tipos de recursos comunitarios, la coordinación entre servicios, el respeto y la aceptación de diversos puntos de vista, el sentimiento de integración comunitaria y al crear una relación más horizontal entre facilitadores/as y participantes (Rodrigo, Máiquez, & Martín, 2010). Aún se desconoce bastante sobre este tipo de intervenciones grupales y comunitarias destinadas a los y a las adolescentes en situación de riesgo psicosocial, siendo importante llevar a cabo una revisión sistemática de los estudios existentes como se ha realizado en uno de los artículos del compendio de esta tesis.

3.2. Buenas Prácticas y Evaluación de Programas

Durante los últimos años, la identificación de estándares que ayudan a determinar la calidad de los programas preventivos mediante la obtención de evidencia ha dado lugar al denominado “movimiento de prácticas basadas en la evidencia”, el cual ha tenido un gran impacto en el campo de la aplicación de programas. En este sentido, la Sociedad para la Investigación sobre Prevención (SPR) ha creado un comité especializado en establecer dichos estándares de calidad, los cuales ayudan a profesionales y a responsables de la política a determinar los programas de prevención que cumplen con los requisitos de eficacia y efectividad para poder avalar su implantación o continuidad (Flay et al., 2005; Gottfredson et al., 2015).

La “evidencia” de un programa preventivo es un concepto multidimensional que depende de distintos elementos, como, por ejemplo, de la fase en la que se encuentre la investigación, del segmento de la población a la que se dirige el programa o del nivel de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

colaboración entre los diferentes profesionales (Kellam & Langevin, 2003). Cuanto más amplia sea la visión de las diversas cualidades y reglas que componen la evidencia, y cuantos más estándares sean aceptados e implementados, mejor será la calidad de la investigación y de los programas (Kellam & Langevin, 2003).

Sin ánimo de entrar a detallar cada uno de los estándares de calidad, veamos a continuación, en la Tabla 2, un resumen de ellos (Flay et al., 2005; Gottfredson et al., 2015).

Tabla 2. *Estándares de calidad de los programas preventivos (SPR).*

Estándares de eficacia	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción del programa. Teoría clara sobre los cambios que genera y para quién y bajo qué condiciones se espera que funcione. - Justificación del potencial impacto en la salud pública. -Al menos dos ensayos con una población definida y un grupo control. -Medidas de los precursores de la implementación y de su calidad y cantidad. Medidas de la adherencia al programa. -Recogida de datos con medidas psicométricas fiables y válidas. -Análisis estadísticos rigurosos y reporte de la secuencia de pérdida de datos. Resultados positivos consistentes. - Alguna medida de seguimiento a largo plazo.
Estándares de efectividad	<ul style="list-style-type: none"> - Contar con un manual. - Entrenamiento adecuado. -Soporte técnico para que terceros puedan implementarlo. -Implementación en contextos reales con medidas de implementación y participación. -Indicaciones sobre la implicación práctica y la generalizabilidad de los efectos.
Estándares de diseminación	<ul style="list-style-type: none"> -Evidencias de su capacidad de aplicación a gran escala. -Datos del coste de la diseminación del programa. -Instrumentos de evaluación adaptados a otros escenarios. -Sistema de entrenamiento y monitorización de la fidelidad al programa.

Atendiendo al cumplimiento de los estándares anteriores, los programas pueden clasificarse en distintos niveles de evaluación y ser incorporados en bases de datos especiales para programas basados en la evidencia. Algunas bases de datos europeas que incluyen programas preventivos dirigidos a adolescentes son: la “European Platform for Investing in Children” (EPIC) y “Blueprints for Europe” (Axford, Elliott, & Little, 2012). La revisión sistemática llevada a cabo en la segunda publicación de esta

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

tesis sigue los criterios EPIC, clasificando la calidad de la evaluación de los programas grupales de intervención para adolescentes como prácticas emergentes, prácticas prometedoras o mejores prácticas atendiendo al nivel de evidencias alcanzado.

Un aspecto crucial que influye en la efectividad y sostenibilidad de un programa es su implementación, es decir, la forma en la que se aplica el programa en condiciones y escenarios reales (Durlak & DuPre, 2008; Fixsen, Blase, Duda, Naoom, & Van Dyke, 2010; Fixsen, Naoom, Blase, Friedman, & Wallace, 2005; Rodrigo, 2016). Algunos autores se han ocupado de identificar y crear modelos de los diferentes tipos de variables que afectan a la implementación para facilitar su estudio. Por ejemplo, Berkel, Mauricio, Schoenfelder y Sandler (2011) distinguen entre elementos propios de los/las facilitadores/as (fidelidad o adherencia al programa, calidad de la enseñanza o habilidades en el trato y adaptación de los contenidos) y elementos propios de los/las participantes (asistencia, participación activa, práctica en casa y satisfacción), los cuales interactúan para generar finalmente los resultados del programa. Más aún, la implementación del programa puede verse afectada por la selección de participantes, por los criterios usados para la creación de los grupos, por las estrategias empleadas para fomentar la asistencia, etc., y por otras variables organizacionales y del sistema de apoyo como la asistencia técnica y el entrenamiento de los profesionales (Helitzer & Yoon, 2002; Helitzer, Yoon, Wallerstein, & Dow y Garcia-Velarde, 2000). Por lo tanto, la investigación sobre la implementación de los programas dirigidos a la adolescencia supone un proceso lento, complejo y riguroso. Este proceso requiere de una financiación específica y una completa implicación por parte de las personas encargadas de llevar el programa y apoyarlo, además de una intensa coordinación entre facilitadores/as, investigadores/as, responsables políticos/as y medios de comunicación encargados de difundir sus resultados (Ogden & Fixsen, 2014; Rodrigo, 2016; Spiel & Strohmeier, 2012).

Las organizaciones comunitarias que intervienen con adolescentes son complejas, y los beneficios que alcanzan dependen de múltiples niveles de actuación: cambios de políticas comunitarias y organizacionales, redes de colaboración para recursos y proyectos, programas de intervención, formación de profesionales en el ámbito comunitario, etc., y esta complejidad queda indudablemente reflejada en su sistema de evaluación (Chilenski, Olson, Schulte, Perkins, & Spoth, 2015). Dentro de esta complejidad, es importante asegurar que la implementación de programas de intervención con adolescentes esté basada en evidencias, siendo estos programas usados

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

tal y como fueron diseñados y consiguiendo los mayores beneficios posibles (Metz & Albers, 2014; Surko, Lawson, Gaffney, & Claiborne, 2006). La única manera de encontrar programas realmente efectivos es mediante aproximaciones sucesivas (replicaciones), donde cada generación posterior del programa mejora el modelo del programa anterior. Así, usando el conocimiento obtenido durante la evaluación de cada generación, la siguiente generación se hará aún más efectiva al manejar mejor lo que funciona (Baker, Pollack, & Kohn, 1995).

Durante las últimas dos décadas, con el auge de programas que promueven el desarrollo positivo adolescente sobre todo en países como Estados Unidos, Canadá o Australia, se han creado algunos marcos de buenas prácticas específicos para la acción comunitaria con adolescentes (Arnold, 2018; Connell & Gambone, 2002; Herman & Grant, 2015; Lalpalme, Bisset, & Potvin, 2014; Seymour, 2017). Estas guías de buenas prácticas se derivan de investigaciones realizadas directamente con organizaciones juveniles, y, por lo general, todas coinciden en los elementos cruciales para la buena práctica y el logro de un ambiente de alta calidad en los programas destinados a los/las adolescentes. Estos elementos son: 1) orientación hacia la promoción de fortalezas, 2) liderazgo y toma de decisiones, 3) ética inclusiva, 4) servicio comunitario, 6) colaboraciones y redes sociales de apoyo, 7) promoción de valores, y 8) evaluación continua.

En suma, en los programas que promocionan el desarrollo positivo es importante apostar por una estrategia de evaluación centrada en las fortalezas y los activos que promueven el desarrollo, enfatizando los cambios positivos que tienen lugar tras la intervención (enfoque salutogénico frente a la reducción de problemas). Esto requiere contar con una selección de instrumentos de evaluación centrados en características positivas, como pueden ser: las competencias de autoestima, realización social y empatía; las habilidades de afrontamiento a los problemas; los valores; la participación y la integración comunitaria, etc. (Antolín, Oliva, Pertegal, & López, 2011; Oliva et al., 2011). La difusión de estos avances fomenta una visión positiva de cara a la sociedad y motiva a los/las adolescentes a continuar desarrollando dichas competencias. Además, estudios recientes que han adoptado una perspectiva de evaluación mixta encuentran que las intervenciones dirigidas a adolescentes en situación de riesgo psicosocial, basadas en la promoción de competencias, también tienen efectos positivos y progresivos sobre problemas conductuales (Eichas et al., 2010; Eichas, Kurtines, Rinaldi, & Farr, 2018).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

4. El Programa Construyendo Mi Futuro

El programa Construyendo Mi Futuro, de ahora en adelante COFU (Rodrigo et al., 2006), es un programa de acción psicoeducativa implementado en el espacio de la educación no formal grupal, dentro de la prevención selectiva en el ámbito comunitario. El programa trata de promover factores positivos que promuevan el desarrollo y la integración social durante la adolescencia, especialmente en aquellos adolescentes que se encuentran en situaciones vulnerables. Con ello, el programa pretende aumentar la resiliencia de los chicos y chicas en situación de riesgo psicosocial, además de prevenir conductas negativas que puedan perjudicar su salud. El Manual del programa se encuentra disponible en: <http://bit.ly/programaCOFU>

Para lograr una integración activa de los y las participantes en su comunidad, el programa, además de promover conocimientos, técnicas, actitudes y valores, crea oportunidades reales para la acción y trata de que se reconozcan las labores desempeñadas (Vélaz de Medrano, 2003). Con este planteamiento, no se pretende únicamente integrar a los/las adolescentes en su entorno, sino de forma paralela, hacer que otros sectores de la comunidad se abran hacia ellos, percibiéndoles como miembros valiosos de la comunidad y no sólo como fuente de conflictos y potenciales problemas. Para conseguirlo, es necesario que la comunidad participe de forma activa y con actitudes positivas, bajo una acción global y estructurada de servicios administrativamente dispersos como la protección del menor, la escuela, el mundo del ocio, la sanidad, los órganos judiciales, la policía, etc.

Por lo tanto, este tipo de intervención no se centra en los problemas, ni toma medidas urgentes o drásticas buscando cambios inmediatos. Por el contrario, los/las facilitadores/as del cambio acompañan a los/las adolescentes durante un proceso de conocimiento personal, social y comunitario, diferenciándose así de los programas informativos, asistenciales, de animación sociocultural, de autoayuda o terapéuticos que suelen utilizarse con población adolescente.

El programa tiene un formato grupal basado en tres ejes conceptuales:

1) *El eje evolutivo*. Este eje implica intervenir sobre las tareas evolutivas propias del periodo adolescente potenciando, mediante el programa, su adecuada realización. Entre estas tareas se encuentran: la búsqueda de la propia identidad, la autonomía personal, la red de relaciones con el entorno, el acopio de estrategias para la toma de decisiones vitales y la conformación de un proyecto de vida provechoso.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

2) *El eje bioecológico-contextual o sistémico.* Este eje implica intervenir potenciando el desarrollo de los y las adolescentes tal y como se produce en sus entornos de influencia, tanto próximos como lejanos, enraizando el programa en los contextos y sistemas de influencia que les rodean: familia, escuela, iguales y ocio. Por ello, es importante reconocer expresamente que las habilidades que desarrollan los/las adolescentes tienen mucho que ver con las demandas de dichos contextos y los valores que éstos promueven.

3) *El eje comunitario.* Este eje trata de intervenir desde una visión de los y las adolescentes como personas inmersas en una red de apoyos sociales y usuarias de los recursos de su entorno. Se trata de promover la integración comunitaria de los/las adolescentes y el uso y aprovechamiento de los recursos, de todo tipo, que haya a su alcance, removiendo las barreras que le impiden su libre disfrute. Se trata de enseñarles a utilizar de modo positivo los recursos de su ambiente para salir de los círculos marginales en los que se mantienen las conductas inadaptadas, dándoles una oportunidad.

4.1. Objetivos y destinatarios

El programa COFU tiene como objetivo general la promoción del desarrollo integral del adolescente, sirviendo de protección, apoyo y sostén socio-emocional para un desempeño adecuado de las tareas evolutivas de esta etapa. El programa trata de capacitar a los y las adolescentes para afrontar situaciones cotidianas, tomar decisiones sobre su vida y lograr sus objetivos.

Los objetivos específicos del programa los podemos agrupar, por un lado, en objetivos de fomento de competencias individuales, y, por otro lado, en objetivos de fomento de competencias grupales y comunitarias:

1) *Fomentar las siguientes competencias individuales:* expresar afecto, reconocer sentimientos y sintonizar con las necesidades de los demás, conocerse y comprenderse a sí mismo/a, clarificar la identidad individual, clarificar el sistema de valores, aceptación de uno/a mismo/a, sentimiento de utilidad y valía personal, confianza en uno/a mismo/a, diálogo ordenado, capacidad para formular propuestas, analizar alternativas y negociar, motivación hacia la formación descubriendo la utilidad que tienen las actividades formativas para la integración socio-laboral, y esbozar un proyecto de futuro viable.

2) *Fomentar las siguientes competencias grupales y comunitarias:* confianza en el grupo como un lugar de encuentro positivo y de apoyo mutuo, planificar actividades en

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

grupo y evaluarlas, clarificar la identidad colectiva; orientación hacia un estilo de vida saludable, educativo y respetuoso con el entorno; comprensión del contexto familiar y de otros contextos cercanos y relevantes para el desarrollo, capacidad para detectar los recursos comunitarios y evaluarlos, usar los recursos comunitarios disponibles, actitud positiva hacia el medio, colaboración para mejorar el medio e integración social activa.

En resumen, el programa COFU pretende que los participantes se sientan identificados con las siguientes afirmaciones tras su paso por el programa: “Me conozco, sé quién soy y a dónde pertenezco, me comprendo, me acepto, confío en mí, soy útil, valgo, hablo ordenadamente, expreso mis sentimientos y reconozco los de otros, propongo soluciones a los problemas, analizo las alternativas y negocio, tengo valores, sé lo que busco para mi futuro y quiero formarme para conseguirlo, llevo un estilo de vida saludable, doy apoyo y me apoyo en el grupo, tengo confianza en el grupo, entiendo cómo funciona mi entorno, sé lo que me ofrece la comunidad, participo en ella y utilizo los recursos disponibles”.

En cuanto a los/las destinatarios/as del programa COFU, se trata de adolescentes entre 12 y 18 años aproximadamente que presenten los siguientes perfiles:

- Adolescentes que se están viendo afectados/as por alguna circunstancia familiar o social que puede llegar a afectar su desarrollo y bienestar futuro, pero que no es lo suficientemente grave como para requerir medidas reparadoras o rehabilitadoras.
- Adolescentes que están empezando a presentar comportamientos de riesgo pero que aún no se han llegado a consolidar.
- Adolescentes cuyas familias participan en programas de apoyo familiar de los Servicios Sociales.
- Adolescentes con algún tipo de medida judicial que implique prestaciones de servicios a la comunidad.
- Adolescentes que residen en zonas socialmente empobrecidas.

4.2. Características y metodología

Para ayudar a entender cómo se desarrolla el programa COFU, se presentan a continuación una serie de características generales:

a) Se trata de un programa respetuoso con la población a la que se destina, teniendo bien presente sus peculiaridades culturales. Por lo tanto, la correcta implementación del

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

programa implica un buen conocimiento previo de los contextos en los que se desarrollan los y las adolescentes.

b) Los y las participantes son vistos/as como agentes activos de su proceso de cambio. Dentro de un enfoque constructivista, se va potenciando la autoconfianza y el sentirse protagonistas de sus progresos. Esto implica que el conocimiento se vaya adquiriendo mediante la participación, el diálogo, la negociación y el consenso.

c) El/la facilitador/a del cambio participa como un miembro más del grupo, compartiendo sus expectativas y experiencias para ayudar a que los/las participantes se impliquen. Además, promueve el pensamiento positivo y la capacidad de análisis y reflexión sobre uno/a mismo/a.

d) Las oportunidades que ofrece el programa pretenden lograr cambios individuales y grupales de forma paralela, y estos cambios se sustentan mutuamente (los logros del grupo influyen en la sensación de valía personal y ésta influye a su vez en el grupo).

e) Todos los esfuerzos de los participantes y sus pequeños progresos, tanto individuales como grupales, se reconocen y acentúan.

f) Las actividades son, en general, de carácter lúdico/semilúdico y gratificantes, teniendo como característica principal la inserción activa en la comunidad.

g) Cada módulo del programa presenta actividades nucleares en formato de proyectos de acción, siendo el grupo quien las elige (por considerarse especialmente interesantes o atractivas), diseña, desarrolla y valora. Así, la programación general de actividades se amolda a las peculiaridades del grupo, tratándose de un programa abierto y flexible.

h) Los y las profesionales encargados/as de implementar el programa trabajan en conjunto con diferentes agentes sociales para buscar oportunidades de trabajo comunitario e integración social.

Por otro lado, la metodología del programa COFU se basa en los siguientes cuatro puntos clave:

1) *La acción*. Los y las adolescentes experimentan nuevas experiencias en diferentes contextos que les permiten practicar sus competencias. Las actividades son intrínsecamente motivadoras y gratifican a corto plazo, esperándose que surjan otras a medio y largo plazo.

2) *La participación en grupo*. Los y las adolescentes colaboran en grupos adquiriendo habilidades de planificación y análisis-reflexión sobre las acciones realizadas, tomando conciencia de las capacidades personales, grupales y contextuales que se han estado empleando.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

3) *El apoyo grupal*. El programa trata de combinar el apoyo grupal junto a iniciativas individuales como paso previo a la integración comunitaria. En el grupo se generan relaciones de confianza, sentimientos de vinculación, compromiso, se asumen normas de reciprocidad (tú me aportas y yo te apporto), y un sentimiento de responsabilidad por el bienestar de los demás.

4) *El avance progresivo*. Las competencias se van aprendiendo de forma gradual, partiendo de pequeños logros, y avanzando a partir de ellos. De esta manera, se pretende evitar la frustración y el fracaso.

4.3. Contenidos del programa

El programa COFU se estructura en cinco módulos, cada uno de ellos compuesto por seis o siete sesiones (ver Tabla 3). Estos cinco módulos pueden ser aplicados a lo largo de un año o curso escolar.

Tabla 3. *Módulos y sesiones del programa Construyendo Mi Futuro.*

Módulo 1. Creamos nuestro grupo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cómo nos organizamos. 2. Qué queremos hacer. 3. Qué vamos a hacer. 4. Cómo nos vamos a organizar para conseguir lo que queremos. 5. Trabajamos en grupo. 6. Lo estamos haciendo. 7. Qué hemos conseguido juntos.
Módulo 2. Conocemos nuestro entorno	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nuestra vivencia del entorno 2. Lo que más nos gusta de nuestro entorno. 3. Hay posibilidades que desconocíamos. 4. Hay barreras superables en nuestro entorno. 5. Existen algunas carencias en nuestra comunidad. 6. Disfrutamos participando en la mejora de nuestro entorno. 7. Lo que hemos conseguido juntos.
Módulo 3. Podemos mejorar nuestro entorno	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conozcamos lo que hacen otros. 2. ¿Qué vamos a hacer? 3. ¿Cómo nos organizamos? 4. Prevedemos obstáculos y apoyos. 5. Realizamos la acción. 6. Lo que hemos conseguido juntos. 7. Contamos lo que hemos conseguido juntos.
Módulo 4. Aclaro mi futuro	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificar funciona. 2. El futuro es planificable.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Definimos nuestras metas personales. 4. Desarrollamos nuestro plan 5. Revisamos nuestro plan. 6. Divulgamos y valoramos nuestros avances.
Módulo 5. Potenciamos nuestras relaciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. La importancia de la comunicación. 2. Podemos mejorar las relaciones con los iguales. 3. Afrontamos dificultades en el centro educativo. 4. Afrontamos dificultades en la familia. 5. Valoramos lo aprendido. 6. Valoro mi evolución en el programa.

Antes de comenzar con el primer módulo del programa, se propone una *actividad de arranque*, la cual consiste en un encuentro de actividades lúdicas y atractivas. Esta actividad de arranque pretende “engancha” y motivar a los/las participantes para que sigan acudiendo al programa. Algunos ejemplos de actividades de arranque pueden ser: un campamento de aventuras en el monte, un taller de ocio variado, un encuentro musical, etc., partiendo siempre del contexto, gustos e intereses de los y las posibles participantes y conociendo los recursos disponibles.

Veamos a continuación el contenido de cada módulo:

Módulo 1: Creamos nuestro grupo

El objetivo de este primer módulo consiste en favorecer la cohesión grupal, creando un sentimiento de identidad grupal y de pertenencia al grupo. Aquí tienen lugar los primeros encuentros en los que se van conociendo los y las adolescentes y van obteniendo respuestas a diferentes preguntas que pueden estar planteándose: ¿Cómo será esta experiencia?, ¿Qué vamos a hacer?, ¿Cómo nos vamos a organizar?, ¿Qué conseguiremos?, ¿Quiénes son los demás?, ¿Cómo me ven?, ¿Qué me ofrece el grupo?, etc. Por otro lado, se establecen las normas de funcionamiento del grupo, las metas de trabajo tanto personales como grupales, y se promueve la adquisición de hábitos de trabajo en equipo y su mantenimiento a lo largo del tiempo.

Durante este primer módulo, se recuerdan las experiencias vividas durante la actividad de arranque, valorándola de forma positiva. Además, se inicia la confección de “la revista del grupo”, la cual sirve como instrumento de expresión y fomento de sentimientos de cohesión e identidad grupal. Esta revista le permite también a los/las facilitadores/as observar de forma cualitativa la evolución del grupo.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

La actividad central de este primer módulo consiste en que los y las participantes expongan sus hábitos cotidianos, gustos, y actividades que les atraen, descubriendo sueños comunes y actividades nuevas y entretenidas que se puedan realizar en grupo. Estas actividades se plasman en un listado, y más adelante el grupo debe seleccionar una actividad concreta. Seguidamente, se inicia la planificación de la actividad, y para ello deben reconocer las cualidades, habilidades, capacidades y actitudes que cada uno/a puede aportar. Esto se realiza con la ayuda de una actividad en la cual los/las participantes comentan acontecimientos positivos que les hayan ocurrido, reflexionando sobre cómo han contribuido personalmente a que ocurran, y, por otro lado, identificando aspectos positivos en las historias que cuentan los/las compañeros/as.

Finalmente, se ejecuta la actividad planeada y se hace una valoración de ella, incidiendo en los aspectos positivos tanto de la preparación como de la realización. Es importante que se saquen fotos o videos durante las acciones de preparación y de ejecución, que serán agregados como contenidos a la revista del grupo. Para terminar, se le plantea al grupo el seguir avanzando con el siguiente módulo, reforzando los vínculos creados.

Módulo 2: Conocemos nuestro entorno

El segundo módulo tiene como objetivo principal vincular de forma positiva al grupo con su entorno (barrio, municipio, etc.), y para las actividades, es indispensable que los y las facilitadores/as tengan un mapa del municipio. Los/las participantes planifican excursiones en las que enseñan y guían a los demás por sus recorridos habituales in situ, pudiendo ocupar más de una sesión, dependiendo de los itinerarios de exploración que se hayan fijado. Estas visitas se registran en vídeo y/o fotografías para poder después reflexionar sobre ellas.

Una vez hechas estas primeras rutas, los/las participantes marcan sobre el mapa las zonas que desconocen y los motivos por los que no las han conocido. Más adelante, pasan a buscar recursos, apoyos y elementos positivos de tipo sociocultural, urbanístico o medioambiental, y sacan fotos para mostrarle al grupo los recursos encontrados. Para ello, es importante que el/la facilitador/a conozca previamente los recursos que hay en las zonas de residencia de los y las participantes. En otra sesión, se exteriorizan los obstáculos personales, sociales y físicos que dificultan el acceso a dichos recursos y se trabajan las actitudes y los prejuicios que hacen que se mantengan las barreras. Después, se pasa a fomentar la idea de que estas barreras pueden superarse adoptando actitudes positivas y poniendo en marcha soluciones prácticas, las cuales son escenificadas.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

En otra sesión, se lleva a cabo una lluvia de ideas sobre lo que “va mal” en el barrio o comunidad, compartiendo también los problemas “reales” que detectan durante una excursión. Aquí se hace especial hincapié en el hecho de que los problemas no les afectan a ellos/as solos/as, y que pueden ser de distinta índole: urbanístico, medioambiental, social, etc. Los y las participantes eligen una de las carencias detectadas en la comunidad y realizan una acción concreta para su mejora, la cual se sigue realizando de manera transversal en los módulos posteriores junto a otras actividades lúdicas opcionales.

Finalmente, el grupo toma conciencia de haber contribuido personalmente al desarrollo de las actividades del módulo, observando fotografías y videos y respondiendo a las preguntas que plantea el/la facilitador/a. Estos contenidos se agregan a la revista del grupo y se motiva a que compartan las experiencias con sus familiares y conocidos, además de animarlos a seguir avanzando en el siguiente módulo.

Módulo 3: Podemos mejorar nuestro entorno

El tercer módulo del programa tiene como finalidad implicar positivamente al grupo en las necesidades de la comunidad, asumiendo compromisos y responsabilidades dentro de un proyecto común de acción social. Antes de iniciar el módulo, es necesario que los/las facilitadores/as dispongan de información acerca de otros grupos que están participando en el programa, para así poder planificar un encuentro. El módulo se inicia conociendo las acciones que desarrollan otros grupos adscritos al programa y que se encuentran en una etapa equivalente, fomentando la motivación hacia la acción y hacia la continuidad en el programa.

Posteriormente, se recuerdan las carencias que habían detectado en la comunidad, eligiendo de forma grupal aquella sobre la que quieren actuar. Para que sirva de ejemplo, se contacta con algún recurso que desarrolle una labor pro-social, conociendo lo que hacen y cómo se organizan. Esto sirve para que los/las participantes asuman como propio el proceso de planificación, definiendo las tareas que deben realizar para la acción propuesta. En otra sesión, se enseñan las dificultades que existen a la hora llevar a cabo la actividad, promoviendo estrategias de afrontamiento adecuadas, y se identifican también los apoyos. A esto se suma un ensayo sobre formas de presentación social para fomentar la creación de alianzas.

Las funciones del/la dinamizador/a son de seguimiento y apoyo, usando la herramienta “plan de acción” que ayuda a conseguir la acción planteada. Finalmente, los miembros del grupo ejecutan las tareas de su plan de acción, aprovechando y

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

utilizando de forma creativa los recursos de la comunidad y todo el proceso es grabado y/o fotografiado.

Una vez realizada la acción, se valora la utilidad de las actividades realizadas y se hace especial hincapié en la adopción de actitudes constructivas frente a las equivocaciones personales o grupales. Para conseguir esta reflexión profunda se llevan a cabo distintas dinámicas en las que el/la facilitador/a va planteando distintas preguntas. Además, se añaden contenidos a la revista grupal, y el grupo difunde lo que ha hecho mediante una comunicación o exposición a nivel local. Con esto se pretende que los/las adolescentes tomen conciencia sobre la posibilidad de comunicar lo que hacen, y de la repercusión tan positiva que tienen sus acciones sobre los demás.

Módulo 4: Aclaro mi Futuro

Tras haber aprendido a conseguir objetivos en grupo, en este módulo se empiezan a plantear y alcanzar retos personales. El módulo comienza con una breve revisión de la historia del grupo y de la importancia que ha tenido la planificación, plasmándose todas las capacidades, destrezas y cualidades personales que ha ido mostrando cada miembro del grupo.

Más adelante, los y las participantes eligen un caso real extraído de su entorno más próximo (algún familiar, amigo/a, vecino/a, etc.), que haya logrado su meta personal a pesar de los obstáculos y barreras. De esta manera, van tomando conciencia de que pueden planificar su propio futuro, siguiendo un proceso similar al que han realizado otras personas. De forma opcional, el/la facilitador/a también puede reunirse con alguna persona externa al programa para traerla al grupo y que profundice en el esfuerzo y planificación que ha seguido para conseguir su meta personal.

Posteriormente, se descubren los sueños que desea cumplir cada uno/a, definiendo mejor sus metas personales (de formación, relación con sus padres, relaciones de amistad, relación de pareja, comunidad, etc.), y plantean si son alcanzables a corto, medio o largo plazo. Además, reconocen los recursos que ya tienen y los que necesitan, todo ello detallado en fichas de trabajo. Al final de la sesión, los/las participantes comparten sus metas en subgrupos para obtener diferentes visiones, animarse, y ayudarse a plantear metas realistas.

Posteriormente, se lleva a cabo una lluvia de ideas sobre los obstáculos, tanto personales como del entorno, que les dificultan la consecución de sus metas. El/la facilitador/a estimula a que busquen soluciones, y cada uno/a se centra en una de sus metas, escribiendo los pasos que debe seguir para alcanzarla y el tiempo que le llevará

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

cada paso. Es muy importante que no se planteen metas frustrantes, sino realmente alcanzables, y que comiencen a compartir todo lo que están haciendo para alcanzarla. Es aquí cuando el título del programa adquiere realmente sentido “Construyendo Mi futuro”. Los/las adolescentes comienzan a ejecutar el plan previsto y esto se complementa con la visita a algún recurso formativo u ocupacional. Se analizan sobre todo los apoyos y las alianzas que pueden conseguir del entorno, además de las posibles reconducciones de sus planes. En la última sesión del módulo, se siguen revisando y trabajando los planes personales, y mediante una dinámica de grupo se propone una actividad para divulgar los avances.

Módulo 5: Potenciamos nuestras relaciones

En este último módulo del programa, los/las adolescentes descubren la necesidad de mejorar las relaciones interpersonales para poder seguir avanzando en sus proyectos de vida. A lo largo de las distintas sesiones de este módulo, se pretende potenciar el humor, la madurez, y el uso de un lenguaje reflexivo en la resolución de conflictos, mostrando la variedad de decisiones que se pueden tomar. Para ello, es importante establecer normas grupales para el trato de asuntos confidenciales.

El módulo comienza con la proyección de una película (por ejemplo “El Club de los Cinco”), en la que se observan muchas estrategias de comunicación entre personajes con características similares a las de los/las participantes. Posteriormente, se hacen reflexiones guiadas para que descubran la importancia que tienen las habilidades interpersonales (escuchar, negociar, tener empatía, etc.) para el logro de sus metas personales. Por otro lado, se recuerdan experiencias entre iguales que hayan sido exitosas, y otras que hayan sido problemáticas, buscando diferentes formas de resolverlas y comprometiéndose a intentar mejorar sus relaciones. De igual manera se abarca el ámbito formativo u ocupacional, familiar, y de pareja, generando soluciones mediante las técnicas de escenificación (role-playing) y reflexiones guiadas. Una vez realizadas estas actividades, el grupo valora lo aprendido abstrayendo distintas formas de comunicación que les hayan resultado eficaces y elaborando un lema sobre la estrategia que más les haya dado resultado. Otras actividades de este módulo consisten en aprender formas de pedir ayuda y de prestársela a los demás.

En la última sesión, los/las adolescentes valoran su paso por el programa con distintas actividades que les ayudan a expresar su cambio, eligiendo también una actividad lúdica y gratificante con proyección hacia la comunidad. Por último, todo el

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

material fotográfico y los comentarios acerca de sus avances se introducen en la revista del grupo.

4.4. Implementación del programa

El programa incluye una serie de recomendaciones que pueden ser cruciales para su buena implementación y para garantizar la fidelidad en su aplicación. A continuación, se detallan las recomendaciones atendiendo a la fase de implementación.

1) Fase de Formación previa.

- Antes del desarrollo del programa los/las facilitadores/as reciben una formación inicial acerca del mismo.

2) Fase de Captación.

- Los y las participantes se recaban mediante visitas a los recursos de la zona, especialmente recursos con actividades formativas y de ocio, para captar a aquellos/as adolescentes interesados/as. Se visitan también calles, plazas y, en general, aquellos lugares de reunión de jóvenes.

- Es necesario dedicar un tiempo a estudiar el perfil de los/las adolescentes susceptibles de participar en el programa, bien a través de su expediente o con la información que puedan aportar terceras personas. En esta etapa, se recomienda tener como mínimo una entrevista individual con cada uno/a de los posibles participantes, con la finalidad de determinar qué posibilidades tienen de beneficiarse del programa. Por último, y después de negociar las condiciones de participación en el programa, los/las adolescentes se inscriben en el mismo. Antes de iniciar el programa, se recomienda aplicar la evaluación inicial del mismo.

- El grupo se configura teniendo en cuenta los criterios de: edad (grupos de 13 a 15 y de 15 a 17 años aproximadamente), el sexo (mixto), la interculturalidad (evitando que haya mayoría de una determinada etnia o grupo cultural conflictivo), y el nivel de riesgo (evitando mayorías de riesgo alto).

- Se trabaja para conseguir alianzas con las familias, implicarles en el programa y seguir los progresos de sus hijos/as.

- Se informa a todos los recursos de la zona de la existencia del programa para conseguir sus apoyos. La realización de las actividades y los proyectos de acción conlleva numerosas gestiones con dichos recursos en los que los/las adolescentes deben participar. Son de especial interés aquellos recursos que proporcionen el acceso de los participantes a equipos informáticos en los que puedan realizar búsquedas de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

información, presentación de trabajos, etc. También es especialmente importante la relación con los agentes educativos y de promoción laboral con los que sigan vinculados los participantes del programa, o con los que se pretenda fomentar la integración en ellos.

3) Fase de inicio.

- El programa se inicia con una actividad de arranque lúdica y motivadora, que promueva la asistencia posterior de los participantes y permita conformar los grupos que van a continuar participando en el programa.

4) Fase de aplicación, formación continua y seguimiento.

- En esta etapa se combina la realización de las sesiones previstas, el trabajo en red necesario para garantizar el éxito del programa, la formación de los/las facilitadores/as durante el proceso de implementación y la evaluación procesual del programa.

- Es importante darle prestigio al programa tanto ante los/las adolescentes como ante las instituciones o recursos de la zona, para que se considere como algo muy positivo el pertenecer a él y se generen buenas expectativas de logro. Como se ha señalado, se trata de que el entorno de estos chicos y chicas tenga una actitud más favorable ante ellos al ver los progresos y las actividades que se llevan a cabo durante el programa. Se prestará suma atención a la difusión de tales logros junto a los/las adolescentes.

- Durante la ejecución del programa, se recogerán todas aquellas informaciones necesarias para poder detectar los puntos débiles y fuertes en el proceso de trabajo e introducir, si es posible, las modificaciones que se vean apropiadas.

5) Fase final.

- Termina el programa y se aplica la evaluación final del mismo antes de que acabe formalmente. Se deben prever los apoyos necesarios para que los/las participantes continúen desarrollando su itinerario evolutivo sin la ayuda del programa.

Las sesiones de trabajo de los/las participantes son coordinadas por la figura del/la facilitador/a del cambio, un/a profesional con un perfil apropiado para trabajar fluidamente con adolescentes. Esta figura también facilita, cuando procede, la interconexión con los otros grupos participantes en el programa y con las entidades del entorno. Dicho/a profesional debe manifestar una clara motivación para el trabajo con adolescentes y jóvenes, un sentido de responsabilidad institucional, capacidades de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

coordinación y trabajo en equipo, dinamismo, creatividad y saber moverse con los recursos de la zona combinando el trabajo de taller con el trabajo de calle.

La labor del/la facilitador/a en cada módulo está orientada por una guía donde se especifican los objetivos generales del módulo, los itinerarios de desarrollo que se pretenden estimular (tanto en el ámbito individual como en el grupal), el plan de trabajo que se sugiere para cada sesión y los materiales de apoyo necesarios.

El o la facilitador/a desarrollará las sesiones con una periodicidad semanal (una sesión por semana en cada grupo), intercalando las sesiones con actividades complementarias que normalmente organiza el propio grupo. Las actividades complementarias conllevan un trabajo añadido para el o la facilitador/a, al tener que buscar recursos o información del entorno, contactar con otros agentes sociales de la comunidad, acompañar a los/las adolescentes mientras realizan acciones sobre el medio, etc. Las características que se muestran en la Tabla 4 definen cuál debe ser la actitud del/la facilitador/a durante la aplicación del programa.

Tabla 4. *Actitudes del/la facilitador/a.*

1. Verse como un/a profesional cuya labor consiste en aumentar las posibilidades vitales de los/las adolescentes con los/las que trabaja. Les proporciona ánimo, valor, alegría y valora sus posibilidades.
2. Nunca adopta posturas paternalistas ni recriminatorias.
3. Tiene una visión global de los cambios grupales y personales que se pretende conseguir con el programa.
4. Entiende el programa como un recurso inserto en la comunidad y utiliza las redes de apoyo que esta ofrece.
5. Nunca ataca o culpabiliza, porque se entiende que esto puede interferir en los avances personales y grupales.
6. Utiliza un lenguaje moderado.
7. Pasa más tiempo reflexionando que solo dedicado a la acción.
8. Sabe escuchar
9. Da pruebas de firmeza frente a los/las adolescentes.
10. Respeta las diferencias culturales de los distintos grupos.

Para ilustrar cómo se ha ido trabajando con el programa COFU, a continuación, se encuentran algunos enlaces a noticias en las que se resaltan las actividades llevadas a cabo por los grupos del programa. Con estas noticias, puede

observarse también el papel tan importante que tienen las plataformas y medios de comunicación locales a la hora de dar prestigio al programa y difundir los avances positivos, tanto hacia los/las participantes como hacia la comunidad. Es también notable cómo el programa logra revertir la tendencia de la prensa y las redes sociales a hacerse eco de las conductas problemáticas de los y las adolescentes, en lugar de sus logros y realizaciones en pro de la comunidad.

- Archivo de noticias sobre el programa COFU.Vivemiranda.com, 2015-2019.

<http://bit.ly/vivemiranda>

- Blog COFU de Palencia, marzo, 2015.

<http://bit.ly/cofupalencia>

- Participantes del COFU y jóvenes de la Residencia Juan Pablo II disfrutaron de una ruta en piragua por el Río Duratón. Diputación de Segovia, junio, 2015.

<http://bit.ly/cofupiragua>

- Los jóvenes del COFU de Cantalejo dan ejemplo contra la xenofobia. Radio Segovia, mayo, 2016.

<http://bit.ly/cofuCantalejo>

- La experiencia del COFU; 2 años de COFU en Sepúlveda. El Pregonero Digital de Sepúlveda, enero, 2016.

<http://bit.ly/cofuSepulveda>

- El grupo del COFU de Sepúlveda ha sido el ganador del concurso de logotipos para la campaña de prevención del consumo de alcohol en jóvenes de la Diputación Provincial. El Adelantado, mayo, 2019.

<http://bit.ly/cofulogotipo>

- Videoclip del COFU de Sepúlveda "La música es nuestra llave" con el tema "El Viejo Rockanroll" de Carlos Goñi. Noviembre, 2016.

<http://bit.ly/cofuvideoclip>

- Construyendo Mi Futuro, Turégano. YouTube, agosto, 2017.

<http://bit.ly/cofuTuregano>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

5. Objetivos y Diseño de Evaluación

El objetivo general de esta tesis consiste en estudiar la efectividad del programa Construyendo Mi Futuro (COFU) para adolescentes en situación de riesgo psicosocial. La tesis está compuesta por cuatro publicaciones, teniendo cada una de ellas los objetivos específicos que pueden observarse en la Tabla 5.

Tabla 5. *Objetivos específicos de cada publicación.*

Publicación	Objetivos específicos
Adolescent Lifestyle Profiles and Personal and Community Competences (García-Poole, Byrne, & Rodrigo, 2018a)	Identificar perfiles de estilos de vida adolescentes y su relación con competencias personales y comunitarias.
How do communities intervene with adolescents at psychosocial risk? A systematic review of positive development programs (García-Poole, Byrne, & Rodrigo, 2019a)	Identificar las características de programas comunitarios y grupales dirigidos a adolescentes en situación de riesgo psicosocial y el nivel de calidad de sus evaluaciones.
Youth-led Activities Associated with Positive Competence Changes in a Community-based Program for Adolescents (García-Poole, Byrne, & Rodrigo, 2018b)	Examinar los tipos de actividades elegidas y dirigidas por los y las adolescentes durante el programa COFU y su impacto en perfiles de cambio de competencias.
Implementation factors that predict positive outcomes in a community-based intervention program for at-risk adolescents (García-Poole, Byrne, & Rodrigo, 2019b)	Examinar el impacto de las variables de implementación del programa COFU sobre la asistencia grupal y las competencias de los y las adolescentes.

Para examinar la efectividad del programa COFU se ha seguido un diseño de evaluación de impacto/sumativa y de implementación/proceso (Anguera, Chacón, & Blanco, 2008). Así, se analiza la efectividad del programa en términos de ganancias pre/post-test, además de estudiar el efecto del tipo de actividades y de otras variables de implementación sobre el cambio en las competencias de los y las participantes. A continuación, la Tabla 6 recoge los momentos de evaluación, instrumentos y dimensiones evaluadas.

Tabla 6. *Momentos de evaluación y dimensiones evaluadas.*

Evaluación inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha personal: datos sociodemográficos de adolescentes. - Ficha grupal: datos sociodemográficos de facilitadores/as, perfil de riesgo, tamaño y nacionalidad grupal. - Inventario de estilos de vida adolescentes: lectura, uso de pantallas, salidas nocturnas,
--------------------	---

	consumo de alcohol y tabaco, deporte y ejercicio. - Cuestionarios de competencias adolescentes: AURE (autoconcepto, empatía y afrontamiento a la tarea), CSCY (estrategias de afrontamiento a los problemas) y ASC (participación e integración comunitaria).
Evaluación de proceso	- Ficha grupal para facilitadores/as: tipo de actividad de captación, tipo de actividades del programa, tipo y número de reuniones con servicios externos, número de módulos, asistencia grupal y participación familiar.
Evaluación final	-Cuestionarios de competencias adolescentes: AURE (autoconcepto, empatía y afrontamiento a la tarea), CSCY (estrategias de afrontamiento a los problemas) y ASC (participación e integración comunitaria).

Los tipos de análisis llevados a cabo para conseguir los objetivos de cada publicación han sido los siguientes:

Publicación 1: Análisis de conglomerados sobre las variables de hábitos de vida para identificar perfiles de estilo de vida adolescentes. Análisis de varianza (ANOVA) y pruebas Chi Cuadrado para caracterizar dichos perfiles atendiendo a variables sociodemográficas. ANOVA para comparar los perfiles de estilos de vida atendiendo a las competencias evaluadas.

Publicación 2: Revisión sistemática siguiendo las directrices PRISMA para identificar las características de los programas grupales (localización, participantes, objetivos, derivación, captación, facilitadores, método y duración) y la calidad de su evaluación (emergente, prometedora y mejor práctica).

Publicación 3: ANOVA de medidas repetidas sobre las competencias evaluadas. Análisis de conglomerados sobre las puntuaciones de cambio en cada una de las competencias para identificar perfiles de cambio tras el programa. ANOVA y Chi cuadrado para caracterizar los perfiles de cambio atendiendo a variables sociodemográficas. Análisis descriptivo del tipo de actividades realizadas durante el programa. ANOVA y Chi cuadrado para caracterizar los perfiles de cambio atendiendo a las actividades realizadas.

Publicación 4: Regresión logística binaria de las variables sociodemográficas, grupales y de implementación sobre la asistencia grupal. Regresión lineal jerárquica de las variables sociodemográficas, grupales y de implementación sobre cada una de las competencias evaluadas.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Paper 1. Adolescent Lifestyle Profiles and Personal and Community Competences.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57



Adolescent lifestyle profiles and personal and community competences

Chloe García-Poole, Sonia Byrne and María José Rodrigo

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Sección de Psicología, Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, Spain


ABSTRACT

Revealing how health-related lifestyle behaviors are associated with competences during adolescence can contribute to understanding the complexity of factors that intervene in adolescents' health. The objectives of this study were to explore the clustering of different lifestyle behaviors and their connection to personal and community competence. Participants were 795 adolescents who were taking part in the initial assessment of a Spanish community-based intervention program. They were asked to complete four self-report measures: the Lifestyle Questionnaire, the Self-Concept and Social Realization Questionnaire, the Coping Scale for Children and Youth Questionnaire, and the Perceived Community Support Questionnaire. Cluster analysis was then used to discover different patterns of lifestyle behaviors and associate them with sociodemographic and competence factors. The cluster analysis revealed three groups of adolescents: a first group that presented all-round healthy habits, a second group with abusive screen use and a third group with unhealthy habits related to going out at night. These clusters were modulated by age, student status, psychosocial risk status and mothers' level of education. Further analysis showed higher levels of Self-worth, Task-oriented strategy, Empathy and Community participation in the Healthy group compared to those in the Unhealthy group, whereas the Screen-user group had more Behavioral avoidance than the Healthy group and less Community integration than both of the other groups. The identification of personal and community competences as health-promoting factors associated with adolescents' lifestyles may help professionals to prioritize certain strengths for best results in intervention programs.

ARTICLE HISTORY Received 26 August 2016; Accepted 24 March 2017

KEYWORDS Health-related lifestyles; competence; adolescence

Health-related lifestyles comprise interacting patterns of health-related behaviours, orientations and resources adapted by groups of individuals in response to their social, cultural and economic environment (Abel, Cockerham, & Niemann, 2000). Adolescence is a relevant stage in which to study health-related lifestyles

CONTACT Chloe García-Poole  cgarciap@ull.es

© 2017 Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

since the reiteration of different types of unhealthy behaviours can potentially jeopardize adolescents' development (Moreno et al., 2013). A main body of research regarding adolescent lifestyles has been aimed at focusing on problematic outcomes such as obesity or depression (Dos Santos, Hardman, Barros, Santos, & de Barros, 2015; Katzmarzyk et al., 2015; Kremer et al., 2014). However, less is to be found when referring to the identification of competences that underlie different lifestyle profiles in order to enable health promotion.

Adolescent lifestyles are shaped at a personal and also at a community level. At a personal level, lifestyles are the result of decisions made according to individual competences. At a community level, and especially during adolescence, lifestyles start to unfold in social and community environments, where opportunities for constructive leisure play an important role. This approach has been theoretically addressed in two models that incorporate a broad vision of adolescents' competences. According to the 'Positive Youth Development' perspective, different types of competences are necessary to enable an optimal passage to adulthood. These competences are known as the 'six C's': *competence*, as the positive view of one's actions in specific areas (social, academic, cognitive, health, and vocational); *confidence*, as an internal sense of overall positive self-worth and self-efficacy; *connection*, as positive bonds and exchanges with peers, family, school, and community institutions; *character*, as in having standards of behavior and respect for civic norms, a sense of right and wrong (morality), and integrity; *caring*, as a sense of sympathy and empathy for others; and *contribution*, as in giving or helping one's self, the family, the community and society's institutions (Benson, Scales, Hamilton, & Sesman, 2006; Zarrett & Lerner, 2008). According to the second model, all these competences are developmental assets that are often thought of as the 'building blocks' for healthy adolescent development (Search Institute, n.d.). An inventory of health-related development assets includes: at the *individual level*: social competence, resistance skills, commitment to learning, positive values, self-esteem and a sense of purpose; at the *community level*: family and friendship supportive networks, intergenerational solidarity, participation and community cohesion; at the *organizational or institutional level*: environmental resources for promoting physical, mental and social health, civic participation opportunities, and enhancing equity (Morgan & Ziglio, 2007). Despite the theoretical emphasis on personal and community competences, not many studies have empirically addressed both types of competences and how they can affect adolescent lifestyles.

The first aim of our study was to capture groups of individuals that are characterized by a given profile of health-related lifestyle behaviours, involving frequency of reading, computer use, watching television, going out at night and the hour returning home, smoking and drinking alcohol, getting drunk, practicing sport and doing physical activity. Our emphasis on the positive youth perspective, based on the reciprocal person-environment influences that regulate adaptive development, fosters an interest in person-centred (as compared to

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

variable-centred) approaches to the study of human development (Magnusson & Stattin, 2006). This approach has recently been used in different adolescent health-related studies such as the ANIBES or HELENA, carried out in Spain and throughout Europe. In the ANIBES study (Pérez-Rodrigo et al., 2015), two lifestyle groups were obtained: a first group with poor diet and low physical activity, also associated with a lower socioeconomic background; and a second group with higher levels of physical activity, a healthier diet, more sleep and less sedentary behaviours. In the HELENA study (Cuenca-García et al., 2013), five clusters were identified: Healthy diet and active, Healthy diet and academic success, Healthy diet and sedentary, Unhealthy diet and screen user, and Unhealthy diet and active.

As a second aim, we examined whether the lifestyle patterns obtained were characterized by differences in socio-demographic factors. According to previous research, we expected to obtain a healthier lifestyle pattern in younger adolescents, students, from a rural neighbourhood, who were not at risk and whose parents had higher education and more skilled jobs (Carrasco, 2004; Rodrigo et al., 2006).

Finally, for our third aim, we examined to what extent the lifestyle patterns were related with individual and community competences following the six Cs approach and the assets model described above (Benson et al., 2006; Morgan & Ziglio, 2007). The idea was to identify personal and community competences that may act as protective factors, build resilience and promote health during adolescence. At the individual/personal level, we evaluated Self-worth (confidence), Task-oriented strategy (competence), Empathy (caring), and four different coping strategies (competence): Assistance seeking, Cognitive-behavioural problem solving, Cognitive avoidance and Behavioural avoidance. At the community level, we analysed Community participation, described as the engagement in social activities and civic groups (contribution); and Community integration (connection), as a sense of belonging to one's community, feeling comfortable, well received, known and identified by the community. Community participation and integration have been positively associated with adolescent's psychosocial adjustment and well-being (Albanesi, Cicognani, & Zani, 2007; Pretty, Conroy, Dugay, Fowler, & Williams, 1996), also with Self-worth and Life satisfaction; and negatively associated with Loneliness and School violence (Martínez, Amador, Moreno, & Musitu, 2011). Both constructs have also been closely related in theoretical models (Chavis & Wandersman, 1990), yet limited attention has been drawn to the empirical study of the relationship between them. Some evidence has shown a positive correlation between both constructs, though mainly referring to adult or young adult population (Cicognani, Pirini, Keyes, & Joshanloo, 2008; Hughey, Speer, & Peterson, 1999).

In previous research, certain adolescent lifestyle behaviours have been related to specific competences, such as Self-worth and Attention capacity, which are positively related to physical activity (Haugen, Säfvenbom, & Ommundsen, 2011;

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Vanhelst et al., 2015); or Anger management, where high levels of suppression/ expression of anger have been related to alcohol consumption or less physical activity (Musante & Treiber, 2000). In the present study, rather than analysing single behaviours, we aimed to compare lifestyle profiles. As a novelty, we also studied community competences, as adolescents who have developed meaningful and positive relationships with other adults or peers in the community are less likely to use drugs and alcohol, less likely to drop out of high school, and less likely to be involved in criminal behaviour (Crooks, Chiodo, Thomas, & Hughes, 2010). Adolescents' greater autonomy and time spent outside home increases the importance that they give to neighbourhood environments, the access to resources and services, and their participation and collective efficacy; and this connection to others outside the family can potentially affect their health (Leventhal & Brooks-Gunn, 2009). The present study could enable us to examine what kinds of competences underlie certain patterns of lifestyles, identifying those that could be potential targets of health promotion interventions.

Methods

Participants

Participants were 795 adolescents with an average age of 14.4 (SD = 1.65) with a range from 11 to 18 years of age (52% boys and 48% girls). The majority were students (96%), and 52% of the sample lived in an urban area whereas the rest were from a rural area. Regarding participants' fathers, 52% had a low level of education (up to primary school), whereas 30% had finished secondary school and 18% had further education; 84% of fathers were employed and 70% had unskilled jobs. As to the mothers, 50% had a low level of education, 30% had completed secondary school and 20% had further studies. In addition, 53% were employed, of which 76% had un-skilled jobs and 24% were skilled workers. Primary caregivers of all participants gave informed consent and the procedures were approved by the Committee for Research Ethics and Animal Welfare at the University of La Laguna.

Adolescents were enrolled in the initial assessment of the community intervention program, *Building My Future* (in Spanish *Construyendo Mi Futuro* (Rodrigo & Máiquez, 2006) that has been taking place in thirty-two municipalities of the Autonomic Community Castilla y León, Spain, over the past five years and in which a total of 80 groups have taken part. This program is an out-of-school, community-based intervention aimed at promoting positive development, engaging at-risk and non at-risk adolescents into action projects that involve pro-social and leisure activities in which they are able to display multiple assets, make decisions, and achieve their project goals. According to the personal information profiles received from the municipality social workers, 29% of participants came from families with a psychosocial risk status, whereas the rest come from not-at-risk families from the same neighbourhoods.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Measures

Lifestyle inventory

The Lifestyle Inventory covered the following areas: reading, watching television, using the computer, going out at night, smoking, drinking alcohol, playing sports, and doing physical activity. We applied a short version of the Lifestyle Questionnaire (HBSC; Mendoza, Sagrera, & Batista-Foguet, 1994), which has been extensively used in the European Study on Health Behaviours in School-aged Children. We selected 15 items related to the personal health behaviours mentioned above, whereas family aspects were dismissed for not being the focus of this study. The items used were the following: amount of reading (1 *never* – 4 *every day* scale); amount of time watching television during the week and weekends (number of hours a day); amount of time using the computer during the week and weekends (number of hours a day); frequency of going out at night (1 *hardly ever* – 5 *nearly every night* scale), the hour returning home; frequency of smoking, drinking beer, wine and spirits (1 *never* – 5 *every day* scales); frequency of getting drunk (1 *never* – 5 *more than ten times* scale); frequency of drinking alcohol on weekends (1 *no drinks* – 5 *more than eight drinks* scale); frequency of playing sports and frequency of doing physical activities (1 *never* – 4 *every day* scales).

Self-concept and social realization questionnaire

The questionnaire covered three personal competence areas: Self-worth, Task-coping, and Empathy and social realization. We used an adapted version of the validated Self-Concept and Social Realization Questionnaire (in Spanish AURE; De Mendoza, Medina, & Hernández, 2005). The instrument has a total of 42 items forming three factors: (1) Self-worth ($\alpha = .90$), as the positive evaluation of one's personal qualities; (2) Task-oriented strategy ($\alpha = .88$), which includes the necessity to be efficient and to enjoy facing the challenges, activities or tasks that one is involved in; and (3) Empathy and Social realization ($\alpha = .89$), which involves the capacity to enjoy caring relationships, a positive attitude towards communication and collaboration with others, and concern about other people's problems. Each item is presented using Osgood's semantic differential scale where two affirmations are opposed and must be valued (e.g. *I feel good about myself*, 1 2 3 4 5, *I feel uncomfortable with myself*). In this case, someone who scores nearer to 1 will have a higher level of Self-worth, so scores were converted for easier interpretation.

Coping scale for children and youth

This instrument is a reduced version of the Coping Scale for Children and Youth (CSCY; Brodzinsky et al., 1992), which covers the adolescents' problem solving strategies. It is formed by a total of 29 items with 1 *never*, to 5 *always* scales. Before rating these items, adolescents were asked to describe a recent specific problem to have in mind while answering the rest of the questionnaire.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

6  C. GARCÍA-POOLE ET AL.

This instrument includes four factors: (1) Assistance seeking ($\alpha = .55$), which involves interpersonal problem solving such as getting advice or sharing feelings with two sources of support: another person or a family member. Despite the low alpha value, we decided to maintain the factor because respondents may rely upon one or the other source, and yet in both cases there is assistance seeking. We take this into account when interpreting the results. (2) Cognitive-behavioural resolution ($\alpha = .72$), such as making plans to solve problems and then following them, or thinking about the problem in a new way to minimize discomfort; (3) Cognitive avoidance ($\alpha = .81$), involving putting the problem out of one's mind or trying to pretend that the problem did not happen; and (4) Behavioural avoidance ($\alpha = .63$), consisting of reducing tension by indirect means such as avoiding people that remind you about the problem or displacing anger on to another person.

Perceived community support questionnaire

This questionnaire covered the participants' community competences. We applied two subscales of the Perceived Community Support Questionnaire (PCSQ; Gracia, Herrero, & Musitu, 2002), measured with a response scale going from 1 *strongly disagree*, to 5 *totally agree*. The two subscales were: (1) Community Participation ($\alpha = .64$), formed by 6 items measuring the level of engagement in the community's social activities and civic groups, for example *I collaborate in my community's organizations*, and (2) Community Integration ($\alpha = .68$), formed by 5 items, measuring the sense of belonging to a community or neighbourhood: feeling comfortable, well received, known and identified by the community. For example *I feel identified with my community*, *My opinions are well received in my community*.

Procedure

Self-reported questionnaires were handed out by the group monitors, as part of the initial evaluation, and filled in by adolescents participating in the program. Each set of questionnaires was sent by the municipal social workers to the University of La Laguna, where all material was collected and processed.

Plan of analyses

For the first aim, a hierarchical cluster analysis was performed on the lifestyle behaviour scores reported by the adolescents, using Ward's method, to examine whether it was possible to distinguish different patterns of lifestyle behaviours (Ward, 1963). All the variables in the Lifestyle Inventory were standardized to prevent the different scales from influencing the results of the analyses. Then, to examine whether these different patterns significantly differed in the lifestyle measures, a MANOVA was performed with the obtained cluster solution

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

as a predictor and the lifestyle behaviours as dependent variables. We then performed Chi square and ANOVA analyses to compare the clusters in terms of age, gender, student status, psychosocial risk status, place of residence, and parents' level of education and type of job. For the second aim, we used ANOVA to compare the clusters with respect to nine competence factors: Self-worth, Task-oriented strategy, Empathy, Assistance seeking, Cognitive-behavioural resolution, Cognitive avoidance, Behavioural avoidance, Community participation and Community integration. Post-hoc Tukey tests were also carried out. Data were analysed using SPSS-18 analytical software.

Results

Firstly, a three-cluster solution was chosen for the lifestyle behaviours, as the clusters were theoretically meaningful and represented the best possible balance between cluster size and differentiation. The hierarchical three-cluster solution was replicated using iterative partitioning method k-means, and the MANOVA showed that the three clusters significantly differed in lifestyle behaviours (Wilks' Lambda = .110, $F(30,792) = 104.61, p \leq .001$), with a large effect size ($\eta^2 = .67$). Clusters significantly differed in all variables with medium and large effect sizes (Cohen, 1988), as shown in Table 1.

Cluster 1 ($n = 380$) was labelled as the *Healthy* group, characterized by adolescents who read, do not watch television or use the computer frequently, don't go out many nights, and if so return early, do not smoke, drink alcohol or get drunk frequently, and who practice sports and physical activity. Cluster 2 ($n = 202$) was labelled as the *Screen-user* group, mainly characterized by adolescents who read less and consume large amounts of television and computer during the week and on weekends. Finally, Cluster 3 ($n = 213$) was labelled as the *Unhealthy* group, characterized by adolescents who do not watch large amounts of television or computer during the week or weekends, but go out many nights and return home late. They also smoke, drink alcohol and get drunk frequently, and do not practice as much sport or physical activity.

Secondly, the clusters were compared in terms of socio-demographic variables (Table 2). No gender differences were obtained, yet age differed significantly among groups ($F(2,773) = 121.60, p \leq .001, \eta^2 = .24$). The *Healthy* group was the youngest, followed by the *Screen-user* group, and finally the *Unhealthy* group was the eldest. There was an overrepresentation of full-time students in the *Healthy* and *Screen-user* groups, whereas in the *Unhealthy* group adolescents who were not students were overrepresented ($\chi^2(2) = 45.34, p \leq .001$). The *Unhealthy* group was overrepresented by at risk adolescents, whereas the *Screen-user* group had more non at-risk adolescents ($\chi^2(2) = 8.82, p \leq .05$). Other overrepresentations in the *Screen-user* group consisted of participants' mothers having university level education, whilst they were less represented in the *Healthy* group ($\chi^2(4) = 10.44, p \leq .05$).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Table 1. Centre of the final clusters and univariate contrast of variances between the clusters according to lifestyle behaviours (n = 795).

	1. Healthy (n = 380)	2. Screen-user (n = 202)	3. Unhealthy (n = 213)	F(2,792)	ES η^2	Post hoc contrasts
Reading	0.09	-0.26	-0.04	8.30 ^{***}	.02	1-2 ^{***}
TV (week)	-0.09	0.45	-0.12	24.09 ^{***}	.06	2-3 ^{***}
TV (weekend)	0.02	0.50	-0.41	50.61 ^{***}	.11	2-1 ^{***}
PC (week)	-0.29	0.71	-0.16	88.66 ^{***}	.18	2-1 ^{***}
PC (weekend)	-0.27	0.87	-0.32	144.07 ^{***}	.27	2-3 ^{***}
Going out at night	-0.37	0.14	0.60	77.22 ^{***}	.16	3-1 ^{***}
Hour returning home	-0.47	0.08	0.72	123.91 ^{***}	.24	3-1 ^{***}
Smoking	-0.51	-0.32	1.08	373.71 ^{***}	.49	3-1 ^{***}
Drinking beer	-0.64	0.10	1.05	365.27 ^{***}	.48	3-1 ^{***}
Drinking wine	-0.57	0.22	0.89	230.65 ^{***}	.37	3-1 ^{***}
Drinking spirits	-0.74	0.38	1.09	575.88 ^{***}	.59	3-1 ^{***}
Getting drunk	-0.63	0.07	1.17	470.46 ^{***}	.54	3-1 ^{***}
Glasses of alcohol (weekend)	-0.65	0.02	1.26	567.57 ^{***}	.59	3-1 ^{***}
Sport	0.17	-0.12	-0.19	11.07 ^{**}	.03	1-3 ^{**}
Physical activity	0.15	-0.06	-0.18	7.83 ^{***}	.02	1-3 ^{***}

^{**}p ≤ .01; ^{***}p ≤ .001.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Table 2. Participants' distribution in the lifestyle groups according to sociodemographic variables.

	1. Healthy M(SD) %	2. Screen-user M(SD) %	3. Unhealthy M(SD) %	F/ χ^2	P
Age	13.65 (1.41)	14.54 (1.42)	15.59 (1.51)	121.60	.000**
Gender (female)	51.1	43.3	48.1	3.18	.204
Student status (in school)	99.2	98.5	88.7	45.34	.000**
Psychosocial risk status (at risk)	16.7	12.2	28.7	8.82	.012*
Place of residence (rural area)	51.8	43.3	42	4.91	.086
Father's education level				8.05	.090
No studies or primary level	52.5	47.2	54.5		
Secondary studies	32.7	26.4	29.5		
Senior high school or University level	14.7	26.4	16.1		
Mother's education level				10.44	.034*
No studies or primary level	53.9	43.5	48.3		
Secondary studies	30.9	27.5	32.5		
Senior high school or University level	15.2	29	19.2		
Father's type of job (unskilled)	73.1	62.9	70.4	5.75	.056
Mother's type of job (unskilled)	76	75	78.7	0.71	.700

* $p \leq .05$; ** $p \leq .001$.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Table 3. Means, standard deviations and univariate contrasts of variance between the lifestyle clusters according to personal and community competencies.

Competences	2. Screen-user			F (2,791)	ES, η^2	Post hoc contrast
	1. Healthy M(SD)	M(SD)	3. Unhealthy M(SD)			
Self-worth	3.86 (.61)	3.73 (.60)	3.61 (.68)	11.26***	.07	1-3***
Task-oriented strategy	3.79 (.72)	3.56 (.68)	3.35 (.68)	28.83	.13	1-3*** 2-3*** 1-2**
Empathy	4.09 (.69)	4.03 (.64)	3.94 (.74)	3.38*	.03	1-3***
Assistance-seeking	3.03 (.95)	2.92 (.87)	2.85 (.86)	3.01	.01	
Problem resolution	2.89 (.76)	2.95 (.67)	2.91 (.67)	.46	.01	
Cognitive avoidance	2.75 (.73)	2.89 (.69)	2.77 (.76)	2.60	.01	
Behavioural avoidance	2.43 (.79)	2.59 (.70)	2.55 (.75)	3.94*	.04	2-1*
Community participation	2.88 (.75)	2.74 (.73)	2.66 (.78)	7.12***	.06	1-3***
Community integration	3.38 (.70)	3.17 (.68)	3.37 (.79)	6.78***	.06	1-2*** 3-2**

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

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Finally, in order to examine whether the identified lifestyle clusters were related to different competences, one-way analyses of variance (ANOVA) were calculated on participants' ratings in nine different competence factors, revealing significant differences in six factors with small, medium and large effect sizes (Table 3). Adolescents belonging to the *Healthy* group presented higher levels of Self-worth, Task-oriented strategy, Empathy, and Community participation than those in the *Unhealthy* group; as well as higher levels of Task-oriented strategy than those in the *Screen-user* group. Furthermore, participants in the *Screen-user* group presented a higher Task-oriented strategy than those in the *Unhealthy* group, yet more Behavioural avoidance than the *Healthy* group, and less Community integration than both of the other two groups.

Discussion

For our first aim, we have identified three lifestyle behaviour patterns demonstrating the co-occurrence of health-related behaviours within the adolescents. Almost half of the participants present a healthy lifestyle, whereas the remaining half is split into two groups with unhealthier lifestyles. Young adolescents who read more often, go out less at night, consume fewer legal drugs and exercise more characterize the *Healthy* group. This group is also overrepresented by mothers with less university level studies. Secondly, the *Screen-user* group stands out for computer use and consumption of large amounts of television, characterized by students with well-educated mothers and no psychosocial risk conditions. Lastly, the *Unhealthy* group involves older adolescents who go out very often, stay out later, consume alcohol and practice less exercise, overrepresented by families with a psychosocial risk status and non full time students.

As to our second aim, our hypotheses with respect to age, student status and psychosocial risk status were confirmed. As in previous research, younger adolescents who are still in school tend to present healthier habits than older adolescents (Carrasco, 2004). Likewise, adolescents whose at-risk families presumably accumulated various adversities, such as domestic violence and economic difficulties were more likely to engage in unhealthy behaviours (Masten & Powell, 2003; Rodrigo et al., 2006). Interestingly, significant gender differences were not obtained. The consumption of alcohol, smoking, and internet use are nowadays seen as normalized social behaviours and tend to be equally found in boys and girls (Hernando, Oliva, & Ángel Pertegal, 2013; Sánchez Pardo, 2002). The parents' type of job and their place of residence were not related to the lifestyle groups, suggesting that though some associations between socioeconomic status and health behaviours exist during adolescence, the associations are not as robust as those in adulthood (Hanson & Chen, 2007).

In relation to the *Screen-user* group, recent studies have also pointed out the emergence of this type of lifestyle among adolescents (Cuenca-García et al., 2013). The increasing access to information and communication

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

technology (ICT) in our society is having a great impact and researchers are discovering different problematic psychosocial outcomes related to the misuse of the Internet, bearing similarities with substance use, impulse control disorders, and obsessive-compulsive disorder (Salgado, Boubeta, Tobío, Mallou, & Couto, 2014). As identified in our research, this type of lifestyle is emerging in adolescents with well-educated mothers, who might be facilitating the access to tablets, smartphones and computers, increasing their risk of Internet misuse.

As to our third aim, significant differences were obtained among the lifestyle patterns regarding six of the nine competence factors analysed. The *Healthy* group was overrepresented by the youngest adolescents and presented higher levels of Self-worth as compared to the older *Unhealthy* group, reversing the typical trend showing that self-esteem increased during middle years (Jiménez, Oliva, & Sánchez-Queija, 2004). Another positive competence factor that resulted higher in the *Healthy* group as compared to the *Unhealthy* group was Empathy and social realization, also associated with Self-esteem and Tolerance of diversity (Lozano & Etxebarria, 2007).

The *Healthy* group also presented a higher level of Task-oriented strategy as compared to the *Unhealthy* group, in which adolescents develop a sense of purpose, strive to be efficient and enjoy facing the challenges, making efforts to approach, prepare and finish tasks. In a recent meta-analysis on adolescent lifestyle interventions evidence shows that intervening in physical activity has positive effects on working memory and executive functions, two cognitive aspects that are presumably involved in the task-oriented competence analysed in our study (Martin, Saunders, Shenkin, & Sproule, 2014). The way that adolescents cope with their tasks can also be related to the capacity of focusing and planning the future, identified in many studies as a protective factor in adolescents, especially those under risky circumstances (So, Voisin, Burnside, & Gaylord-Harden, 2016). We have also obtained that having a general task-oriented mindset distinguishes better between the *Healthy* and *Unhealthy* groups than using specific coping strategies such as Cognitive-behavioural problem solving and Cognitive avoidance where no differences were obtained. Therefore, the general disposition to face challenges and succeed in proposed actions (life skills) is more relevant for healthy lifestyles than the approaches taken in concrete problematic situations (problem solving skills).

The *Screen-user* group represents an interesting case in which to explore their competences, as it presented a lower level of Community integration than the other two groups. It seems that their excessive focus on technology could be leading to a sense of disconnection from their social environment, resulting in less commitment to the community. Notably, a higher level of Community integration was found in the *Healthy* and *Unhealthy* groups, though the former group was more active than the latter group in terms of Community participation. The Community integration construct measured in our study is referred to what Mcmillan and Chavis (1986) name as *Membership*, one of the different

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

dimensions of the Sense of Community construct. This membership or sense of belonging to the community, especially during adolescence, can be related to the feeling of being accepted in a group of peers. In the case of the *Healthy* group, peer acceptance depends on getting involved in healthy behaviours, whereas in the *Unhealthy* group, it depends on engaging in risky behaviours such as staying out later, smoking or drinking (Gardner & Steinberg, 2005), also seen as normalized social behaviours in today's society (Sánchez Pardo, 2002). However, the *Unhealthy* group presented a lower level of Community participation than the *Healthy* group. In this sense, opportunities for participation and self-determination, and the possibility of giving a contribution to community life, are essential for increasing psychological and social well being (Prilleltensky, Geoffrey, & Peirson, 2001). It could be the case that the subjective perception of what the community has to offer (e.g. the availability of services and support), could be of greater significance than the feelings of belonging when it comes to getting involved in risky behaviours (Elfassi, Braun-lewensohn, Krumer-nevo, & Sagy, 2016).

Another interesting finding is that Behavioural avoidance resulted higher in the *Screen-user* group than in the *Healthy* group. Adolescents who show an abusive screen use are more likely to avoid people and problems by watching TV or using the computer, and this could bring about other negative outcomes such as social isolation or detachment from reality and school tasks, as suggested by other studies on abusive screen use (Kim, LaRose, & Peng, 2009). Increasing their sense of belonging to the community is crucial in this group and should be taken into consideration when intervening and developing prevention policies (Brennan & Barnett, 2009).

We are aware of some limitations that this study presents related to the self-report nature of the measures applied to evaluate the lifestyles and the competence factors. The cross-sectional nature of the design does not allow causal inferences between competences and lifestyles. In addition, further studies should be carried out that include other lifestyle behaviours, such as eating and sleeping habits or more specific types of Internet misuse, as well as a more extensive testing of competences.

In conclusion, our study confirms the importance of a person-oriented approach to capture the patterns of behaviours associated with health-related lifestyles in a large sample of adolescents. The connection between lifestyle profiles and competence demonstrated in this study indicates that this is a promising approach that may have a great impact in the field of promotion programs. These programs should be especially targeted at young adolescents, around 13 years old or younger, who are still well protected by the family and school environment, aiming to maintain their healthier behaviours and prevent the transition to unhealthier lifestyles. Our results show that working on peer resistance, and the feeling of being accepted for getting involved in risky behaviours, could prevent that 'false' sense of integration and the negative personal

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

aspects that are associated (low Self-worth, Task-orientation and Empathy and social realization). Given that Community participation tends to decrease in the *Unhealthy* group with older adolescents, opportunities for engagement and participation in constructive leisure and prosocial activities must be strengthened, in order for competences to unfold and reduce unhealthy behaviours. In addition, prevention practices must not forget specific interventions for those adolescents who are misusing screens, informing on the pros and cons of screen use in combination with the previous actions.

Several preventive interventions that address intermediate risks in the family, school, peer, and individual have been tested in controlled trials and have shown significant reductions in health-related problem behaviours in children and adolescents (Catalano et al., 2012). However in regard to health promotion, a recent review from the WHO's Health Promoting School framework concluded that interventions were effective for improving certain health outcomes but not others, and few studies included any academic competence (Langford et al., 2014). Findings from our study suggest that one possible way to increase the effectiveness of promotion programs is to focus on the enhancement of the adolescents' health-related personal and community competences as possible key factors to foster healthier lifestyles as well as promoting positive development.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Funding

This work was supported by the Spanish Ministry of Education, Culture and Sport [grant number FPU13/00063]; and the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness [project number PSI2012–32879].

References

- Abel, T., Cockerham, W. C., & Niemann, S. (2000). A critical approach to lifestyle and health. In J. Watson & S. Platt (Eds.), *Researching health promotion* (pp. 54–77). London: Routledge.
- Albanesi, C., Cicognani, E., & Zani, B. (2007). Sense of community, civic engagement and social well-being in Italian adolescents. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 17*, 387–406. doi:10.1002/casp.903
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesman, A. J. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of handbook of child psychology* (6th ed., pp. 894–941). Hoboken, NJ: Wiley.
- Brennan, M. A., & Barnett, R. V. (2009). Bridging community and youth development: Exploring theory, research, and application. *Community Development, 40*, 305–310. doi:10.1080/15575330903279515

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

- Brodzinsky, D. M., Elias, M. J., Steiger, C., Simon, J., Gill, M., & Hitt, J. C. (1992). Coping scale for children and youth: Scale development and validation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 13*, 195–214. doi:10.1016/0193-3973(92)90029-H
- Carrasco, A.-M. (2004). Consumo de alcohol y estilos de vida: una tipología de los adolescentes españoles [Alcohol consumption and lifestyles: A typology of the Spanish adolescents]. *Revista de Psicología Social, 19*, 51–79. doi:10.1174/021347404322726553
- Catalano, R. F., Fagan, A. A., Gavin, L. E., Greenberg, M. T., Jr, Irwin, C. E., Ross, D. A., & Shek, D. T. L. (2012). Worldwide application of prevention science in adolescent health. *The Lancet, 379*, 1653–1664. doi:10.1016/S0140-6736(12)60238-4
- Worldwide
- Chavis, D. M., & Wandersman, A. (1990). Sense of community in the urban environment: A catalyst for participation and community development. *American Journal of Community Psychology, 18*, 55–81. doi:10.1007/BF00922689
- Cicognani, E., Pirini, A. C., Keyes, C., & Joshanloo, M. (2008). Social participation. Sense of community and social well being: A study on American, Italian and Iranian University students. *Social Indicators Research, 89*, 97–112. doi:10.1007/s11205-007-9222-3
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crooks, C. V., Chiodo, D., Thomas, D., & Hughes, R. (2010). Strengths-based programming for first nations youth in schools: Building engagement through healthy relationships and leadership skills. *International Journal of Mental Health and Addiction, 8*, 160–173. doi:10.1007/s11469-009-9242-0
- Cuenca-García, M., Huybrechts, I., Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Ottevaere, C., González-Gross, M., ... Castillo, M. J. (2013). Clustering of multiple lifestyle behaviors and health-related fitness in European adolescents. *Journal of Nutrition Education and Behavior, 45*, 549–557. doi:10.1016/j.jneb.2013.02.006
- De Mendoza, R. A., Medina, R. D., & Hernández, P. H. (2005). Consistencia interna y estructura factorial de un cuestionario sobre autorrealización y crecimiento personal [Reliability and factorial structure of a questionnaire on realization and personal growth]. *Psicothema, 17*, 134–142.
- Dos Santos, S. J., Hardman, C. M., Barros, S. S. H., Santos, C. da F. B. F., & de Barros, M. V. G. (2015). Association between physical activity, participation in physical education classes, and social isolation in adolescents. *Jornal de Pediatria, 91*, 543–550. doi:10.1016/j.jped.2015.01.008
- Elfassi, Y., Braun-lewensohn, O., Krumer-nevo, M., & Sagy, S. (2016). Community sense of coherence among adolescents as related to their involvement in risk behaviours. *44*, 22–37. doi:10.1002/jcop
- Gardner, M., & Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making i.: EBSCOhost. *Developmental Psychology, 41*, 625–635. doi:10.1037/0012-1649.41.4.625
- Gracia, E., Herrero, J., & Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad* [Evaluation of resources and psychosocial stressors in the community]. Madrid: Síntesis.
- Hanson, M. D., & Chen, E. (2007). Socioeconomic status and health behaviors in adolescence: A review of the literature. *Journal of Behavioral Medicine, 30*, 263–285. doi:10.1007/s10865-007-9098-3
- Haugen, T., Säfvenbom, R., & Ommundsen, Y. (2011). Physical activity and global self-worth: The role of physical self-esteem indices and gender. *Mental Health and Physical Activity, 4*, 49–56. doi:10.1016/j.mhpa.2011.07.001
- Hernando, Á., Oliva, A., & Ángel Pertegal, M. (2013). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes [Gender differences in adolescent lifestyles]. *Psychosocial Intervention, 22*, 15–23. doi:10.5093/in2013a3

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

- Hughey, J., Speer, P. W., & Peterson, N. A. (1999). Sense of community in community organizations: Structure and evidence of validity. *Journal of Community Psychology, 27*, 97–113.
- Jiménez, Á. P., Oliva, A., & Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes [Evolution and determinants of self-esteem during adolescent years]. *Anuario de Psicología / The UB Journal of Psychology, 35*, 331–346.
- Katzmarzyk, P. T., Barreira, T. V., Broyles, S. T., Champagne, C. M., Chaput, J. P., Fogelholm, M., ... Church, T. S. (2015). Relationship between lifestyle behaviors and obesity in children ages 9–11: Results from a 12-country study. *Obesity (Silver Spring, Md.), 23*, 1696–1702. doi:10.1002/oby.21152
- Kim, J., LaRose, R., & Peng, W. (2009). Loneliness as the cause and the effect of problematic internet use: The relationship between internet use and psychological well-being. *CyberPsychology & Behavior, 12*, 451–455. doi:10.1089/cpb.2008.0327
- Kremer, P., Elshaug, C., Leslie, E., Toumbourou, J. W., Patton, G. C., & Williams, J. (2014). Physical activity, leisure-time screen use and depression among children and young adolescents. *Journal of Science and Medicine in Sport, 17*, 183–187. doi:10.1016/j.jsams.2013.03.012
- Langford, R., Bonell, C. P., Jones, H. E., Poulou, T., Murphy, S. M., Waters, E., ... Campbell, R. (2014). The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well-being of students and their academic achievement. *The Cochrane Database of Systematic Reviews, 4*, CD008958. doi:10.1002/14651858.CD008958.pub2
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2009). Diversity in developmental trajectories across adolescence: Neighborhood influences. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed., pp. 451–486). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lozano, A. M. A., & Etxebarria, I. (2007). La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto del ser humano [Tolerance to diversity in adolescents and its relation to self-esteem, empathy and the concept of human being]. *Infancia y Aprendizaje, 30*, 109–129. doi:10.1174/021037007779849673
- Magnusson, D., & Stattin, H. (2006). *The person in the environment: Towards a general model for scientific inquiry*. Wiley. Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A795038&dswid=5495>
- Martin, A., Saunders, D. H., Shenkin, S. D., & Sproule, J. (2014). Lifestyle intervention for improving school achievement in overweight or obese children and adolescents. *The Cochrane Database of Systematic Reviews, 3*, CD009728. doi:10.1002/14651858.CD009728.pub2
- Martínez, B., Amador, L., Moreno, D., & Musitu, G. (2011). Implicación y participación comunitarias y ajuste psicosocial en adolescentes [Community involvement and participation and psychosocial adjustment in adolescents]. *Psicología Y Salud, 21*, 205–214.
- Masten, A., & Powell, J. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1–25). Cambridge: Cambridge University Press.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology, 14*, 6–23. doi:10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I
- Mendoza, R., Sagrera, M. R., & Batista-Foguet, J. M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986–1990) (CSIC)*. Madrid.
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Sánchez-Queija, I., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., & Fuchs, N. (2013). *El estudio health behaviour in school-aged children (HBSC) 2002–2006–2010*. Madrid. Retrieved from www.msssi.gob.es

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

- Morgan, A., & Ziglio, E. (2007). Revitalising the evidence base for public health: An assets model [Behavior of Spanish school-children related to health]. *Promotion & Education* (Suppl. 2), 17–22. doi:10.1177/10253823070140020701x
- Musante, L., & Treiber, F. A. (2000). The relationship between anger-coping styles and lifestyle behaviors in teenagers. *Journal of Adolescent Health, 27*, 63–68. doi:10.1016/S1054-139X(99)00098-1
- Pérez-Rodrigo, C., Gil, Á., González-Gross, M., Ortega, R. M., Serra-Majem, L., Varela-Moreiras, G., & Aranceta-Bartrina, J. (2015). Clustering of dietary patterns, lifestyles, and overweight among Spanish children and adolescents in the ANIBES study. *Nutrients, 8*(1), 1–17. doi:10.3390/nu8010011
- Pretty, G. M. H., Conroy, C., Dugay, J., Fowler, K., & Williams, D. (1996). Sense of community and its relevance to adolescents of all ages. *Journal of Community Psychology, 24*, 365–379. doi:10.1002/(SICI)1520-6629(199610)24:4<365::AID-JCOP6>3.0.CO;2-T
- Prilleltensky, I., Geoffrey, N., & Peirson, L. (2001). The role of power and control in children's lives: An ecological analysis of pathways toward wellness, resilience and problems. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 11*, 143–158. doi:10.1002/casp.616
- Rodrigo, M. J., & Máiquez, M. (2006). La influencia de las características personales y contextuales en los estilos de vida en la adolescencia: aplicaciones para la intervención en contextos de riesgo. *Anuario de Psicología, 37*, 259–276. Retrieved from <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewArticle/61841/0>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M.-L., Batista-Foguet, J.-M., García, M., Rodríguez, G., Martín, J. C., & Martínez, A. (2006). Estilos de vida en la adolescencia y su relación con los contextos de desarrollo [Lifestyles in adolescence and their relation to developmental contexts]. *Cultura y Educación, 18*, 381–395.
- Salgado, P. G., Boubeta, A. R., Tobío, T. B., Mallou, J. V., & Couto, C. B. (2014). Evaluación y detección precoz del uso problemático de Internet entre adolescentes [Evaluation and early detection of problematic Internet use among adolescents]. *Psicothema, 26*, 21–26. doi:10.7334/psicothema2013.109
- Sánchez Pardo, L. (2002). Consumo de alcohol en la población juvenil. *Adicciones, 14*(Suplemento 1), 99–113. Retrieved from <https://medes.com/publication/6157>
- Search Institute. (n.d.). Retrieved from <http://www.search-institute.org/content/40-developmental-assets-adolescents-ages-12-18>
- So, S., Voisin, D. R., Burnside, A., & Gaylord-Harden, N. K. (2016). Future orientation and health related factors among African American adolescents. *Children and Youth Services Review, 61*, 15–21. doi:10.1016/j.childyouth.2015.11.026
- Vanhelst, J., Béghin, L., Duhamel, A., Manios, Y., Molnar, D., De Henauw, S., & Moreno, L. (2015). Physical Activity Is Associated with Attention Capacity in Adolescents. *The Journal of Pediatrics, 168*, 126–131. doi:10.1016/j.jpeds.2015.09.029.
- Ward, J. H. (1963). Hierarchical grouping to optimize an objective function. *Journal of the American Statistical Association, 58*, 236–244.
- Zarrett, N., & Lerner, R. M. (2008). Ways to promote the positive development of children and youth. *Child Trends Research Brief*. Publication 2008–11.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

**Paper 2: How do communities intervene with adolescents at psychosocial risk? A
systematic review of positive development programs.**

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57



How do communities intervene with adolescents at psychosocial risk? A systematic review of positive development programs

García-Poole Chloe^a, Byrne Sonia, Rodrigo María José

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Campus Guajara, Universidad de La Laguna, La Laguna 38200, Spain



ARTICLE INFO

Keywords:
Systematic review
Community group intervention
At-risk adolescents
Positive youth development
Evidence-based programs

ABSTRACT

The community is an important context for adolescents at psychosocial risk due to its great potential to offer opportunities for positive development. The objective of this study is to review illustrative community group-based intervention programs that promote competences in this population following the positive development framework. A systematic literature search was carried out following the PRISMA guidelines to identify the characteristics of group-based programs (location, participants, aims, referral, enrollment, facilitator, method, and duration) and the quality level of their evaluation (emerging, promising, and best practice). The search included intervention programs published in peer-reviewed scientific journals in English and Spanish, from 1980 to 2017. Eight electronic databases and reference lists of relevant studies were consulted, and 25 programs targeting early, mid, and late adolescents were found to meet the inclusion criteria and were included in the review. Results reveal acceptable practices related to participant referral, facilitator training, and great variability in the types of activities offered, with overall positive findings in increasing adolescent personal and social competences and reducing problematic behaviors. However, information was lacking or was poorly reported on enrollment strategies, group composition, attrition rates, implementation measures, effect sizes and moderators of change, and therefore the quality of the evaluation designs could be improved in line with evidence-based standards. Recommendations are offered for researchers in the community program evaluation field, and policymakers, practitioners, and stakeholders can be made aware of the characteristics and effectiveness of these programs so that they can be offered to adolescents in need.

1. Introduction

The adolescent years are an important period in which to intervene and influence the trajectory of young people's cognitive, emotional, social, and cultural development, as well as their risk-taking behavior (Ciocanel, Power, Eriksen, & Gillings, 2017). In particular, adolescents facing difficult circumstances in a scenario of economic, family, school, or community risk factors may require additional support to transition successfully into adulthood, as studies have shown that at-risk adolescents are more likely to present poorer mental health, substance use, and criminal behavior (Aebi, Giger, Plattner, Metzke, & Steinhausen, 2014; K. T. H. Lee & Vandell, 2015; Robinson et al., 2011). Cumulative adversity has also been found to affect the timing and sequence of adolescent-to-adulthood transition events (Lee, Wickrama, O'Neal, & Prado, 2017).

Past intervention programs for adolescents have usually aimed at reducing single problematic behaviors such as alcohol and drug use, aggression, or sexual risk (Catalano, Hawkins, Berglund, Pollard, &

Arthur, 2002; Hale, Fitzgerald-Yau, & Viner, 2014). With the rise of the positive youth development framework, a shift toward the promotion of developmental competences during intervention programs has become clearer than ever, with risk avoidance and competency promotion views of development being better understood as coexisting ideas (Catalano et al., 2004, 2002; Ciocanel et al., 2017; Dixon, Schoonmaker, & Philliber, 2000; Gavin, Catalano, David-Ferdon, Gloppen, & Markham, 2010; Hale et al., 2014; Morgan & Ziglio, 2007; Schwartz, Chan, Rhodes, & Scales, 2013; Schwartz, Pantin, Coatsworth, & Szapocznik, 2007; Zarrett & Lerner, 2008). Positive youth development has been conceptualized in different ways, but generally refers to the developmental aspects that lead to positive outcomes and behaviors, helping adolescents and youth transition successfully into adulthood (Heck & Subramaniam, 2009; J. V. Lerner et al., 2013; Oliva et al., 2010). This framework draws special attention to the need for creating opportunities for social bonding and engagement, setting prosocial standards, acknowledging positive behavior, recommending constructive pastimes, and promoting commitment to learning and positive identity as

^a Corresponding author.
E-mail address: cgarciap@ull.es (C. García-Poole).

<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.01.038>

Received 28 October 2018; Received in revised form 26 January 2019; Accepted 27 January 2019

Available online 29 January 2019

0190-7409/ © 2019 Elsevier Ltd. All rights reserved.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

key protective factors whilst growing up (Ince, Yperen, & Valkestijn, 2014). In a similar vein, the Search Institute (Benson, 2007; Benson, Scales, & Syvertsen, 2011) has identified the external and internal assets (supports and strengths) that young people need to make them less likely to engage in risky behaviors and more likely to be resilient when facing challenges. While the external assets focus on the relationships and opportunities needed within their families, schools, and communities; the internal assets focus on the social-emotional strengths, values, and commitments that are nurtured within young people.

Many positive youth development programs are embedded within the school environment and use the school component strategically to tie in the family and community components (Catalano et al., 2004). However, universal prevention programs offered in formal settings during school or after school hours often fail to engage adolescents who are already experiencing school failure or dropout or have started showing problematic or delinquent behavior (Kremer, Maynard, Polanin, Vaughn, & Sarteschi, 2015). It is also more difficult to reach older youth with after-school programs as they tend to be drawn to more independent and unsupervised activities (Badura et al., 2018; Mahoney, Vandell, Simpkins, & Zarret, 2009; Sipe, Ma, & Gambone, 1998). Therefore, there is the concern that youth who would most benefit are least likely to be attracted by such programs and willing to attend them.

Programs that are embedded in the neighborhood or community (e.g. at recreational centers or local youth points) may have better chances to reach at-risk adolescents and provide them with an array of activities that suit them better (Ungar, 2011). In particular, these programs may have the potential to incorporate a broader set of opportunities for physical, cognitive, and social/emotional development; for addressing issues of ethnic identity and intergroup relationships; for community involvement and service; and for interacting with caring adults and experiencing a diversity of peers, among others, all considered key features of programs that promote positive youth development (Ince, Van Yperen, & Valkestijn, 2014). Group-based programs are specifically highlighted in the community setting, as the sense of belonging to a group is a basic ingredient when working on identity and risk-taking behaviors during adolescence (Gioia, 2016; Pugh & Hart, 1999). Group delivery formats are extremely common and more cost-efficient than individual or family interventions, providing unique experiences that can facilitate positive developmental outcomes. Through supportive and caring group environments, participants can establish healthy relationships, learn from one another, and practice targeted competencies and skills (Vysniauskite-Rimkiene & Matuleviciute, 2016; Yalom, 2005).

While many youth organizations, foundations, and citywide initiatives support youth development concepts and practices, there is little systematic information on the breadth, diversity of efforts, and quality of these kinds of opportunities. Previous reviews have focused on universally targeted positive youth development programs, or mainly include programs carried out in formal school settings (Catalano et al., 2004; Ciocanel et al., 2017; Eccles & Gootman, 2002; Gavin et al., 2010; Hattie, Marsh, Neill, & Richards, 1997; Roth, Brooks-Gunn, Murray, & Foster, 1998; Sardiñas et al., 2017), leaving a gap in the literature. This paper fills this gap by systematically reviewing group-based intervention programs carried out exclusively by community organizations targeting adolescents with psychosocial risk.

The review is intended to identify and examine programs while addressing crucial questions: Which are the at-risk participants' profiles? Which are the programs' aims and content? How do these organizations enroll at-risk adolescents into their programs? What kind of professionals and resources are involved in the programs' delivery? Which implementation components are studied? How is the evaluation of program outcomes performed? Are these programs effective in reaching the intended outcomes? In particular, special attention is given to the implementation and evaluation aspects of the programs. Our revision is innovative in using Berkel, Mauricio, Schoenfelder, and

Sandler's (2011) comprehensive model to report on the measures of program implementation, including protocol fidelity, content adaptations, quality of delivery, dosage, participant reach, and participant responsiveness. Likewise, our review relies upon the standards of best practice in program evaluation set by the European Platform for Investing in Children (EPIC). These standards were chosen as they specifically refer to the quality of the programs' evaluation designs, which allows us to classify the programs according to the level of evidence provided: emerging, promising, and best practice. In this way, the review not only provides a description of the programs but also furnishes a detailed account of their quality by applying well-accepted standards of best practices.

2. Method

The PRISMA guidelines for the conduct of systematic reviews were followed for the planning, conduct, and reporting of this study (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, & PRISMA Group, 2009). The high degree of heterogeneity in both the studies themselves and the reporting of outcomes, as well as the lack of statistical details in many studies, precluded a meta-analysis; therefore, a systematic narrative approach was chosen to report key findings.

2.1. Search and eligibility criteria

A search was completed for studies on community group-based intervention programs for adolescents with psychosocial risk. The following inclusion criteria were considered: a) dates ranging from 1980 to 2017; b) community-based intervention programs, run by community child and youth organizations or social services, indicated for adolescents with psychosocial risk; c) promotive to preventive programs based on the Positive Youth Development theory aiming to strengthen adolescent competences in groups; and d) programs in peer-reviewed articles from scientific journals written in English and Spanish.

The studies were identified following an Internet-based search of the literature using a wide range of electronic databases (SCOPUS, MEDLINE, WOS, Elsevier, ERIC, SpringerLink, DOAJ, and WILEY). An iterative search was carried out by matching four sets of terms (in English and Spanish), including truncated terms, with Boolean operators. An example of the English search terms used was: ("adolescen*" OR "teen*" OR "youth") AND ("community intervention*" OR "community program*" OR "intervention*" OR "program*") AND ("psychosocial risk" OR "risk" OR "at-risk") AND ("youth service*" OR "youth organization" OR "social service*" OR "child welfare"). Exclusion criteria were applied to school or family-based programs, programs targeting specific risk behaviors without targeting developmental competences, individual or clinical interventions, and universal prevention programs.

2.2. Selection procedure

The flowchart of the systematic review procedure can be seen in Fig. 1. The initial search provided a total of 1475 records. After eliminating duplicates, 796 studies remained. After an initial check of the titles and abstracts, 691 studies were eliminated for not meeting the inclusion criteria, leaving 105 studies to be read thoroughly. Finally, 27 studies met all the inclusion criteria, from which 25 programs were identified and included in the review.

2.3. Data extraction and analysis

Detailed information was drawn from each of the 25 programs using a researcher-developed data extraction sheet based on the TIDieR checklist (Hoffmann, Glasziou, Barbour, & Macdonald, 2014). The following areas were included: 1) program name, authors, and year; 2)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

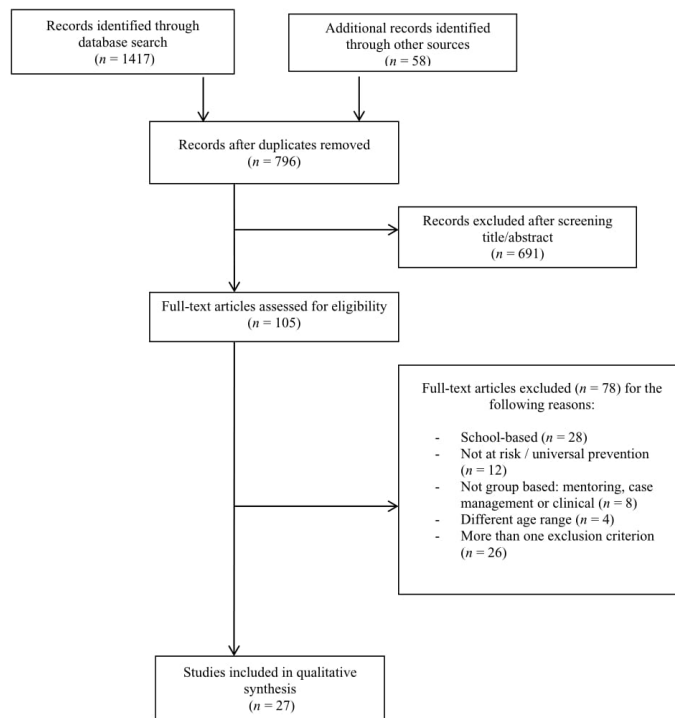


Fig. 1. Flowchart of the systematic review procedure.

Table 1
 Evaluation template on implementation measures and quality levels of evidence.

Implementation measures	Quality levels of evidence
<p>Protocol fidelity (whether prescribed components were delivered as instructed in the program protocol).</p> <p>Content adaptations (additions made to the program's materials during implementation).</p> <p>Quality of delivery (teaching and clinical skill with which the program was implemented).</p> <p>Dosage (number of program sessions delivered).</p> <p>Participant reach (extent to which participants reached belong to the target population).</p> <p>Participant responsiveness (involvement and interest in the program).</p>	<p>Emerging practice. Descriptive design, target population, aims, method, program activities, and satisfaction results.</p> <p>Promising practice. Theory-based design, standardized valid and reliable measures, post-test only or pre-posttest with only pre or posttest in control group, and at least one implementation measure or a moderator of participant change.</p> <p>Best practice. Participant change measures in several dimensions, pre-posttest measures in program and control groups, more than one measure of the implementation process, and reports on result moderators (for whom and under which conditions the program works better).</p> <p>Best practice plus (+). Including randomized control trial (RCT) and short, mid or long-term follow ups.</p>

country and facility; 3) participants' age range, gender, racial minority, and type of risk factors; 4) program aims; 5) referral entity; 6) enrollment strategy; 7) facilitator's profession/type; 8) program method (group only or both group and individual based, group size, structured/unstructured activities, indoors/outdoors, and type of activity); 9) program and session duration and spacing; 10) number of participants; 11) evaluation design (quantitative, qualitative, or combined; use of control group; posttest only, pre-posttest in intervention group with and without follow up, and randomized control trial); 12) instruments (standardized, ad hoc, interview or focus group, observation, other evaluation techniques); 13) implementation measures (see Table 1); 14) key findings on outcome measures (attrition, participant changes, and moderators); and 15) quality of evaluation according to the level of

evidence provided (see Table 1).

Information was divided into two tables to simplify and facilitate comprehension, leaving the programs' characteristics on Table 2 (areas 1 to 9), and the programs' evaluation aspects on Table 3 (areas 10 to 15). The first author extracted data from all the selected studies and the accuracy was checked by the second author. In case of disagreement, the opinion of the third author was solicited, and all discrepancies were resolved by joint review and consensus.

3. Results

Twenty-five programs were identified, published in 25 scientific journals from the fields of career development, health care, crime

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 12/06/2019 13:54:09

Sonia Byrne .
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

17/06/2019 13:08:40

María Josefa Rodrigo López
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

17/06/2019 13:16:57

Table 2
 Characteristics of included programs (N = 25).

Name	Location	Participants	Aims	Referral	Enrollment strategy	Facilitator	Method	Duration
PRO-100 program (Loughhead & Shu-Hui, 1995)	Midwest, USA Inner city Town hall and school facility	14–18 years Black/Hispanic minorities Socioeconomic and community risk factors	Career development. Social skills	School. State Employment and Training Office. Self-referral.	3–4 h “Intern Draft” program to screen out troublesome students. Simulated work situations and tasks. Paid wage.	School educator.	Group (8–10). Structured. Indoor. Work experience. Connections between work and theory. Progressive responsibilities. Intermittent incentives.	7 weeks (8 h/day) in summer.
South Baltimore Youth Center (Baker, Pollack, & Kohn, 1995)	Baltimore, Maryland, USA. Youth Center.	Socioeconomic, academic and community risk factors	Delinquency & health prevention. Empowerment. Community involvement. Health promotion. Academic achievement. Delinquency prevention. Career development. Empowerment. Culture identity.	Self-referral. Participants. School. Police. Agencies.	Street work.	Volunteers. Program staff. Outreach community workers.	Group/individual. Unstructured. Indoor/outdoor. Bubble-up youth-led activities. Dress code. Group/individual. Structured. Indoor. Experiential. Entrepreneur Program. Pre-Employment Training. African principles.	Up to several years.
I Have a Future (Greene, Smith, & Peters, 1995)	Nashville, Tennessee, USA. Public housing.	10–17 years. African-American. Psychosocial risk (violence).	Health promotion. Academic achievement. Delinquency prevention. Career development. Empowerment. Culture identity. Social skills.	Self-referral.	Door-to-door leafletting.	Not reported.	Group/individual. Structured. Indoor. Experiential. Entrepreneur Program. Pre-Employment Training. African principles.	Not reported.
Ropes Course Adventure Program (Robitschek, 1996)	Nature park.	14–18 years. Academic risk.	Empowerment. Social skills.	Summer job program.	Not reported.	Certified Ropes Course Instructor.	Group (7–15)/individual. Structured. Outdoor. Progressive challenges.	1 day.
Project YES (Jones, 1996)	WV; Pittsburgh, USA. Apartments/ community centers.	10 years (average). African-American. Socioeconomic, delinquency and community risk.	Academic achievement. Health promotion. Empowerment. Community integration.	Not reported.	Orientation meetings.	Physical and academic professionals. Teen mentors.	Group (15–20). Structured. Academic enrichment. Physical activity. Career counseling. Nutrition knowledge. Culture exchange.	6 weeks (7.5 h/day) 5 days/week. 40 sessions in summer.
Friendly PEERsuasion (Weiss & Nicholson, 1998)	Alabama, Pineallas County, South Dakota and MA, USA. Girls Inc. centers.	11–14 years. Girls. Psychosocial and community risk.	Health prevention. Empowerment. Social support.	Memberships. School.	Not reported.	Trained staff.	Group. Structured. Indoor. Hands-on, enjoyable activities. Informational lessons. Certification as leaders. Teaching younger children.	14–1 h sessions plus 2.5 h sessions.
Teen Club (Tuttle, Bidwell-Cerone, Campbell-Heider, Richeson, & Collins, 2000)	Rochester, New York, USA. Health center.	13–17 years. Girls. Psychosocial and academic risk.	Social skills. Health promotion. Empowerment. Community integration. Academic achievement. Health prevention/promotion.	Nurse practitioners, physicians, and others at the neighborhood health center’s teen clinic.	Not reported.	Community health nurses.	Group/individual. Structured. Meetings, workshops. Library tour. Trips, parties, birthday/holiday celebrations. Home visits. 24 h contact.	10 weeks stretched to 2 years (weekly meetings).
A Journey toward Womanhood (Dixon et al., 2000)	Durham, North Carolina, USA. Sisterhood Agenda, Social Services.	14–19 years. Girls. African-American. Socioeconomic and community risk.	Academic achievement. Health prevention/promotion.	Not reported.	Not reported.	Not reported.	Group (≤ 10). Structured. Indoor/outdoor. Cultural identity and health-related meetings. Clinic tour. Experiential learning. Career-oriented training. Self-sufficiency activities.	13 weeks (4 h, once a week).
Gang Prevention Through Targeted Outreach (Atherton & McClanahan, 2002)	USA. Boys & Girls Clubs of America.	Delinquency, academic risk.	Delinquency prevention. Club involvement. Academic achievement.	Direct outreach. School personnel. Social service agencies. Police and probation. Club membership.	Not reported.	Not reported.	Group/individual. Unstructured. No single model. Club involvement and case management.	Approx. 10 months.

(continued on next page)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093

Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 12/06/2019 13:54:09

Sonia Byrne
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

17/06/2019 13:08:40

María Josefa Rodrigo López
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

17/06/2019 13:16:57

Table 2 (continued)

Name	Location	Participants	Aims	Referral	Enrollment strategy	Facilitator	Method	Duration
Youth Empowerment and Support Program YES-P (Moody, Childs, & Sepples, 2003)	Portland, Maine, USA. Community center.	10–12 years. Community, academic, delinquency, psychosocial, socioeconomic risk.	Health prevention. Academic achievement. Social support. Empowerment. Community integration. Employment. Social skills. Health prevention. Delinquency prevention. Community involvement.	Social services. Education welfare. Youth justice agencies in local authorities. Policing office. School. Self-referrals.	Contacted by phone or in person. Information to the children on the programs objectives. College student mentors walked participants to the center as a retention strategy.	Trained student nurses. University consultant.	Group/individual. Structured. Indoor/outdoor. Excursions. Volunteering. Positive notes to parents/teachers. Social skill training. Workshops. Youth-led community events: identify, plan, implement and evaluate.	20 weeks. Weekly 2 h sessions plus 4 half-day events.
Africentric Rites of Passage Program (Harvey & Hill, 2004)	District of Columbia, USA. The MAAT Center for Human and Organizational Enhancement.	11–14 years. Boys. Delinquency.	Empowerment. Social skills. Health prevention. Delinquency prevention. Community involvement.	Juvenile justice system. Diversionary programs. School.	Not reported.	Experienced African-American youth workers from the community.	Group. Structured. Afrocentric values. Skill-building retreat. Naming ceremony. Culture identity. Hands-on experiences: health, relationships, racism, culture, creative arts, and final unity circle.	School year. 3 h/day, 3 days/week.
Coaching for Communities Program (Berry, Little, Axford, & Cusick, 2009)	Liverpool and London, England. Youth At Risk charity in local authorities.	15–18 years. Delinquency, psychosocial, socioeconomic, academic risk.	Problem prevention. Empowerment. Social skills. Problematic behavior prevention. Emotional wellbeing. Health prevention. Career development. Community involvement. Community integration. Empowerment. Social and relationship skills. Character/moral development. Health prevention. Community integration.	Local child services agencies.	Orientation session: informed that they were candidates for the program but that there was no guarantee of getting a place (experimental/control groups).	Staff and volunteers from local businesses. Trained mentors.	Group/individual. Structured. Indoor. Intensive distinction-based learning course. Physical activity. Mentoring. Goal achievement. Follow-up meeting.	10 months. 5 day retreat and once a month meetings. Three times/week mentoring contact. 1 day follow-up.
El Joven Noble (Tello, Cervantes, Gordova, & Santos, 2010)	Not reported.	11–18 years. Boys. Latino. Community, academic, delinquency, psychosocial, socioeconomic risk.	Community involvement. Community integration. Empowerment. Social and relationship skills. Character/moral development. Health prevention. Community integration.	School. Probation. Community programs.	Not reported.	Not reported.	Group. Structured. Indoor. Narrative reprocessing. Activities experiences on: self, family, cultural identity, bicultural values, safety, security and interconnected trust.	10 weeks.
Underground Railroad Theatre's Youth Program (Abdow, 2010)	Cambridge, MA, USA. Theatre.	Community.	Health prevention. Community integration.	Self-referral.	Youth-targeted events and a community dialogue series: online and via post-performance discussion. Stipends.	Theatre teachers.	Group (15). Structured. Indoor. Theatre performance. Reflection. Perspective taking. Workshops. Intercultural contact (refugees). Check in with parents/guardians and teachers. Multi-stage events.	All year round. Bi-weekly during the academic year. 20 h/week for 6 weeks in summer.
Cook It Up! (Thomas & Irwin, 2011, 2013)	London, Ontario. Community center and faith-based facilities.	13–18 years. Psychosocial, socioeconomic risk.	Cooking skills and food literacy. Health promotion. Empowerment.	Social service agency. Self-application.	Promotion on local media, local agencies' websites, social media and word of mouth. Interview process.	Local chef. Registered dietitian.	Group (8). Structured. Indoor/outdoor. Youth-centered, hands-on. Cooking classes. Fieldtrips to community farms, local agricultural industry. Cookbook publication (recipes and experience).	18 months. Once a month fieldtrips.

(continued on next page)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Table 2 (continued)

Name	Location	Participants	Aims	Referral	Enrollment strategy	Facilitator	Method	Duration
Tools for Teens (Craig & McDowell, 2013)	Ocean County, USA. Library System. Residential home. Juvenile Detention Center.	Psychosocial risk and delinquency.	Empowerment. Health prevention. Bullying/cyberbullying prevention. Delinquency prevention.	Probation Department court. School guidance counselors. Local law enforcement. Health and Social services. Substance abuse counselors. Self-referral.	Identifying potential target audiences through demographics. Six months in advance programming. Press releases, local radios, posters and flyers to partner organizations and e-mail announcements, accessible website.	Trained library staff. Ex-gang member or corrections staff volunteers.	Group/individual-based. Structured. Indoor. Lecture series. Hands-on activities. One-on-one talks with the presences. Parent support activities. "Man to Man" mentoring. Residential home workgroup.	Not reported.
Equine facilitated learning program (Adams-Pope & Stedman, 2014)	Florida, USA. Rodeheaver Boys' Ranch Horse Unit.	12–15 years. Boys. Psychosocial (family).	Empowerment (leadership).	Parents/guardians. Youth counselors.	Not reported.	Horse unit director and assistant. Older boys. Doctoral level leadership professional.	Group. Structured. Outdoor. Experiential, equine-assisted educational activities. Reflection comparing the horse activity to real life situations. Safety demonstration.	5 days. 5 sessions with a total of 14 h of participation.
The Relate Expedition (Noron & Watt, 2014)	Boston, Denver, Miami, Minneapolis, Portland, San Francisco, and Seattle, USA. Big City Mountaineers organization. Kampala, Uganda. Local banks.	13–18 years. Socioeconomic risk.	Social skills. Team work.	Not reported.	Not reported.	Trained adult volunteers with physical fitness and experience in an outdoor setting.	Group. Structured. Outdoor. Experiential. Pre-expedition orientation meeting (youth, families, adult mentors and staff); wilderness expedition; and post-expedition reflection and transfer. Mentors-youth follow-up.	7–8 days.
Savings PLUS (Austrian & Muthengi, 2014)	Pike County, Ohio, USA. Elderly health care facilities.	10–19 years. Girls. Socioeconomic, community, academic risk.	Social, health and economic assets. Reduce sexual harassment.	Existing programs. Adult clients.	Community advertising by savings mobilizers hired by the financial institutions. Door-to-door.	Trained savings mobilizers.	Group/individual. Structured. Indoor. Safe spaces, reproductive health training, financial education.	1 year.
4H PePALS Juvenile Diversion Program (Goble & Miller, 2014)	Pike County, Ohio, USA. Elderly health care facilities.	10–18 years. Psychosocial, delinquency.	Problematic behavior/prevention. Delinquency prevention. Community integration. Cultural identity.	Court system.	Court "sentence." Judge & first offender and one parent/guardian meet to discuss the procedure. Youth must complete the sentence.	Trained adult leaders. Youth member volunteers. Healthcare facility.	Group/individual. Structured. Indoor/outdoor. Animal communication training and interaction in a senior health care residence.	14 weeks. (10 training sessions, 4 weeks with once a week visits).
Encuentro Project (Svrtaz et al., 2016)	Minneapolis-St. Paul, USA. Community sites.	11–14 years. Latinos.	Social support. Cultural identity.	Not reported.	Not reported.	Experienced and trained Latino facilitators.	Group. Structured. Indoor. Cultural identity, positive family connections, sexual education, and life skills. Joint teen-parent activities.	16 weeks. Two 2-h sessions weekly.
Youth Public Arts Program (Averett, Crowe, & Hall, 2015; Averett, Crowe, & Johnson, 2017)	Eastern-North Carolina, USA. Community art gallery.	8–16 years. Socioeconomic (receive free lunch at school). Mostly African-American.	Community involvement. Social skills. Creativity. Empowerment.	Social worker. School counselor. Juvenile justice. Mental health professionals. Self-referral.	Not reported.	Professional artist. Social work student. Older participant volunteers.	Structured. Indoor/outdoor. Community art projects/workshops. Meals. Reflection through art, verbally, and/or writing on introspective topics.	Bi-monthly 5h sessions on alternate Saturdays.
SoundSurfers (Hesman & Dolan, 2017)	Galway City, Ireland. Foróige, National Youth Development Organization. Youth space.	10–18 years. Psychosocial, delinquency.	Creativity. Social skills.	Self-referral.	Not reported.	Specialized youth worker staff. Volunteers.	Unstructured. Indoor. Non-directed. Informal drop-in. Interest-based music activities and creative projects. Inter-agency approach.	Not reported.
	Israel, three sectors.	Career development and future vision.		Not reported.	Not reported.	Group/individual. Structured. Positive practical work.		12 months. (continued on next page)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA Fecha: 12/06/2019 13:54:09
 Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA 17/06/2019 13:08:40
 María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA 17/06/2019 13:16:57

Table 2 (continued)

Name	Location	Participants	Aims	Referral	Enrollment strategy	Facilitator	Method	Duration
The Secure Future Program (Lifshitz, 2017)		14–19 years. Socioeconomic, community risk.	Academic skills. Social skills. Empowerment. Community integration and involvement.			Trained social workers and educators.	Familiarization with the labor force. Personal mentoring. Vocational course, technological skills, and business.	
Mestizo Space (Alonso, 2016, 2018)	León, Spain. Outlying areas. Civic and youth town hall centers.	14–19 years. Immigrant (majority).	Empowerment. Social capital. Community integration. Significant learning. Well-being and quality of life.	Participants from another community program.	Voluntary. Street work.	Young artists and street educators.	Group. Unstructured. Youth-led. Street art, singing, dancing, graffiti, community performances. Reflection on the process.	Organized yearly.

prevention, research extension, adolescence, youth development, education, dietetic practice and research, drugs and society, community psychology, social work, social risk, creativity in mental health, and children and youth services. Fig. 2 illustrates the number of programs found from each year.

3.1. Program characteristics

3.1.1. Location and setting

Eighteen programs were carried out in the U.S.A. (72%), one in Canada (4%), one in England (4%), one in Ireland (4%), one in Spain (4%), one in Israel (4%), one in Uganda (4%), and one did not specify the country in which it was implemented. Programs were conducted in the following community facilities: town hall facilities such as youth, civic, or community centers (36%); public housing or residential homes (12%); youth club facilities (12%); nonprofit organization facilities (12%); health centers (8%); open nature (8%); theatre (4%); faith-based facility (4%); juvenile detention center (4%); ranch horse unit (4%); bank facility (4%); art gallery (4%); and youth cafe space (4%).

3.1.2. Participants

Participants' age ranges were classified into: a) early adolescence, for programs targeting 10 to 14-year olds (24%); b) mid-adolescence, targeting 13 to 15-year olds (4%); c) late adolescence, targeting 14 to 18-year olds (36%); and c) all adolescents, targeting 10 to 18-year olds (20%). Four programs (20%) did not specify the age range of their participants. As to gender, four programs were exclusively aimed at girls (16%), three were exclusively for boys (12%), and 18 programs were for both genders (72%). Participant risk factors were categorized into five types: psychosocial risk factors such as domestic violence, self-harm, or drug use (44%); socioeconomic risk factors such as poverty, family unemployment, or public-school attendance (48%); academic risk factors such as school failure or lack of career aspirations (32%); delinquency risk factors such as first-time or minor offences (36%); and community risk factors such as impoverished neighborhood, suburb, or immigration (48%). Finally, 28% of programs were aimed at racial minorities.

3.1.3. Program aims

The programs' general aims were categorized into: a) Empowerment, including self-esteem, future vision and decisions, responsibility, problem solving and leadership (64%); b) Health prevention/promotion (56%); c) Community integration/involvement (52%); d) Social and relationship skills (48%); e) Academic achievement (24%); f) Delinquency/violence prevention (24%); g) Career development (16%); h) Social support (16%); i) Emotional wellbeing (8%); j) Culture identity (8%); and k) Creativity (8%). Very specific aims (moral development, economic assets, cooking skills, and bullying prevention) only account for 16% of the total. As to the number of aims pursued in each program, four programs aimed to improve one of the above-mentioned categories (16%), 15 programs aimed to improve two to four categories (60%), and six programs aimed to improve five to seven categories (24%).

3.1.4. Referral and enrollment strategy

Participants were referred to the programs from: self-referral (44%), school (32%), social services (28%), justice system (24%), club or other community program memberships (20%), health centers (12%), police offices (12%), employment offices or summer job programs (8%), and parents or other participants (8%). Four programs did not mention how adolescents were referred (16%). The types of enrollment strategies mentioned were: street work or door-to-door leafleting (12%), information or orientation meetings (12%), advertising (12%), payment by wage or stipend (8%), youth-targeted events (4%), and attendance at one program was mandated as a court sentence (4%).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Table 3
 Evaluation results of included programs (N = 25).

Name	Sample size	Design	Instruments	Implementation	Findings		Quality levels
					Attrition	Participant changes, effect size	
PRO100 program (Loughhead & Shu-Hui, 1995)	N = 58	Quantitative + qualitative intervention group pre-posttest.	Standardized self-report questionnaires: career maturity, self-perception, job satisfaction, and career development skills. Interview and observation.	Program protocol fidelity. Quality of delivery. Participant responsiveness.	19%	Increase in career planning, job satisfaction, work habits, and job search skills.	Promising practice
South Baltimore Youth Center (Baker, Pollack, & Kohn, 1995)	N = 68 intervention, 132 comparison.	Quantitative + qualitative intervention and comparison group pre-posttest.	Standardized self-report: Substance use, deviance, organizational climate, self-esteem, and delinquency.	Quality of delivery. Reach of target population. Program adaptations. Participant responsiveness.	Not reported.	Reduction in crime, violence, delinquency and substance abuse.	Best practice
I Have a Future (Greene, Smith, & Peters, 1995)	N = 361 intervention, 179 comparison.	Quantitative. Longitudinal (baseline +2 tests in intervention and comparison group).	Ad hoc African values scale. Self-report scales: delinquency, psychosocial maturity, self-concept, academic attitudes and behavior, perceived life options, and perceived clarity of future goals.	Not reported.	Not reported.	Acceptance of African values correlates with fewer delinquent behaviors and higher self-concept, psychosocial maturity, and clarity of goals. Perceived life options correlate with fewer delinquent/violent acts.	Emerging practice
Ropes Course Adventure Program (Robitschek, 1996)	N = 98	Quantitative + qualitative. Intervention group pre-posttest.	Hope scale: goal agency and pathways (expecting to be able to achieve goals). Thought-listing technique.	Participant responsiveness.	Not reported.	Small to medium ES in goal agency and pathways. Thought listing: 84% positive responses, 9% neutral and 7% negative.	Promising practice
Project YES (Jones, 1996)	Not reported.	Quantitative. Intervention and comparison group pre-posttest.	Professionally accepted tests: self-concept and physical fitness and health.	Not reported.	Not reported.	Score decline in social acceptance, behavioral conduct, global self-worth, physical tests, personal appearance, and scholastic competence.	Promising practice

(continued on next page)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Table 3 (continued)

Name	Sample size	Design	Instruments	Implementation	Findings		Quality levels
					Attrition	Moderators/mediators	
Friendly PEERsuation (Weiss, 1998)	N = 152 intervention, 202 comparison.	Quantitative. Intervention and comparison pre-posttest (with intermediates).	Self-report questionnaire: substance use. Additional forms completed by participants and leaders on individual levels of program participation.	Participant responsiveness. Program dosage.	18%	Reduction in substance use and more control leaving alcoholic situations. Moderately effective.	Best practice
Teen Club (Turtle, Bidwell, Cerone, Campbell-Heider, Richeson, & Collins, 2000)	N = 11	Qualitative. 3-year retrospective posttest.	Single focus group interview + interview with adult co-leaders.	Participant responsiveness.	Not reported.	Helpful for reducing risk-taking behaviors and improving well-being and self-esteem and as a means of overcoming social isolation. Improved parenting skills.	Promising practice
A Journey toward Womanhood (Olson et al., 2000)	N = 32 intervention, 32 comparison.	Quantitative. Intervention and comparison group pre-posttest.	Self-report survey on sexual intercourse, birth control knowledge, pregnancy.	Not reported.	Not reported.	Positive impact delaying the initiation of sexual intercourse, increasing contraceptive use, and reducing the incidence of teen pregnancy.	Emerging practice
Gang Prevention Through Targeted Outreach (Arbreton & McClanahan, 2002)	N = 236 intervention, 216 comparison.	Quantitative + qualitative. Intervention and comparison group pre-posttest.	Case management records. Participant survey: gang behaviors, contact with the juvenile justice system, academic achievement, and positive school behaviors.	Reach of target population. Participant responsiveness. Quality of delivery.	27%	Fewer delinquent and gang behaviors. Improved school outcomes, positive social relationships, and productive use of out-of-school time. Sense of belonging to the club as a safer place than school.	Best practice
Youth Empowerment and Support Program (Mosely, Childs, & Sepples, 2003)	N = 13	Quantitative. Intervention group pre-posttest.	Ad hoc self-report questionnaire: self-esteem, school bonding, mentor support, positive group bonding, social skills, attitudes toward drug use, program satisfaction, and preferences for future activities.	Not reported.	Not reported.	Increased self-esteem and body image, mentor support, positive peer bonding, social skills attainment, school attachment, and attitudes against underage drug use.	Emerging practice

(continued on next page)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Table 3 (continued)

Name	Sample size	Design	Instruments	Implementation	Findings	Moderators/mediators	Quality levels
Africentric Rites of Passage (Harvey & Hill, 2004)	N = 57 intervention, 30 comparison.	Quantitative + qualitative. Intervention and comparison group pre-posttest.	Standardized self-report. Self-esteem, academic orientation, drug knowledge, racial identity, cultural awareness, and perceived impact of the program. Participant observation with standardized form. Detailed week/month reports. Interviews and focus groups.	Participant responsiveness.	Not reported.	Not reported.	Promising practice
Coaching for Communities (Berry, Little, Axford, & Cusick, 2009)	N = 32 intervention, 31 control.	Quantitative. RCT. Pre-posttest in intervention group (5 points in time) and control group (3 points in time).	Self-report standardized questionnaires (audio-computer-assisted). Motivation to change crime and anti-social behavior, drugs and alcohol, self-esteem, future aspirations, positive outlook, individual protective factors, emotion control, bully/victim, peer relations, and strengths and difficulties. Official statistics of arrests and convictions.	Participant responsiveness. Program dosage. Quality of delivery.	37%	The number of contacts with the volunteer and the 'quality' of the volunteer did not have a significant impact, yet the number of monthly meetings did.	Best practice (+)
El Joven Noble (Tello, Cervantes, Cordova, & Santos, 2010)	N = 683	Quantitative. Intervention group pre-posttest.	Standardized questionnaires: Sexual behavior and opinions, HIV/AIDS knowledge, attitudes toward abstinence, cultural esteem. Session monitorization. Interview.	Quality of delivery. Program protocol fidelity. Program adaptations.	Not reported.	Increase in self-esteem, fewer negative thoughts/feelings, better pro-social networks, fewer negative friends and less substance use. Less emotional and peer problems and hyperactivity. Less likely to be convicted of an offence (small effect), and more likely to be involved in education, training or employment at follow-up.	Promising practice
Underground Railroad Theatre's Youth Program (Abdow, 2010)	N = 1 (director)	Qualitative. Director posttest.	Interview.	Not reported.	Not reported.	Increase in knowledge and decrease in high-risk sexual behaviors (seven out of eight scales). Small E.S.	Promising practice
						Involvement in community events, employment in the Theatre. Knowledge. New ways of reflection and discussion. Community engagement.	Emerging practice

(continued on next page)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Table 3 (continued)

Name	Sample size	Design	Instruments	Implementation	Findings	Moderators/mediators	Quality levels
Cook It Up! (Thomas & Irwin, 2011, 2013)	N = 8	Qualitative. Intervention group posttest.	Interviews. Photovoice.	Quality of delivery. Participant responsiveness.	Attrition	Local and fresh ingredients as key components. Barrier: access to unhealthy foods.	Promising practice
Tools for Teens (Craig & McDowell, 2013)	Not reported.	Qualitative. Facilitator posttest.	Email/phone interview.	Not reported.	Not reported.	Not reported.	Emerging practice
Equine facilitated learning program (Adams-Pope & Steadman, 2014)	N = two groups of 7–9 boys.	Quantitative + qualitative. Intervention groups pre-posttest.	Observation (videotape of sessions), Focus groups. Demographics survey. Leadership questionnaire and researcher-developed "Level of Comfort" around horses questionnaire.	Not reported.	Not reported.	Not reported.	Emerging practice
The Relate Expedition (Norton & Watt, 2014)	N = 159	Quantitative. Intervention group pre-posttest + follow up.	Standardized self-report questionnaire: support, empowerment, boundaries and expectations. Constructive use of time, commitment to learning, positive values, social competencies, and positive identity.	Not reported.	Not reported.	Boys benefited more than girls, especially in internal assets. Hispanic teens showed more improvement than African American teens in support, empowerment, boundaries, constructive use of time, and social competencies.	Promising practice
Savings PLUS (Austrian & Mutheng, 2014)	N = 1064 (368 intervention, 383 comparison, 313 control).	Quantitative. Pre-posttest in full intervention group, comparison group (partial intervention), and control group. RCT.	Self-report questionnaires: demographics, sexual harassment, financial assets, social assets, reproductive health knowledge.	Program dosage.	32%	Partial intervention (savings only) increased risk of sexual harassment.	Best practice
4H PrePALS Juvenile Diversion Program (Goble & Miller, 2014)	Not reported.	Not reported.	Not reported.	Not reported.	Not reported.	Not reported.	Emerging practice
	N = 56 families.	Quantitative + qualitative. Pre-posttest.	Ad hoc teen and parent surveys on	Participant responsiveness.	18%	Involvement in cultural activities, communication with	Promising practice (continued on next page)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Table 3 (continued)

Name	Sample size	Design	Instruments	Implementation	Findings		Quality levels
					Participant changes, effect size	Moderators/mediators	
Encuentro Project (Svetaš et al., 2016)		intervention and delayed control group. RCT. Formative research.	behavioral and psychosocial outcomes. Focus groups and interviews.		Attrition	parents (sexual health topics), awareness of healthy relationships. High levels of cohesion among participants. Almost all would recommend the program to others.	
Youth Public Arts Program (Averett, Crowe, & Hall, 2015; Averett, Crowe, & Johnson, 2017)	N = two groups of 8–10.	Qualitative. Intervention group posttest.	Focus groups with youth, parents, and staff using a semi-structured interview protocol. Phone surveys with referral sources: reasons for referral, changes noticed. Research journal.	Participant responsiveness. Quality of delivery.	Not reported.	Gains in family relationships, peer relationships, community interaction, art skills, confidence, and self-regulation.	Promising practice
SoundSurfers (Hesnan & Dolan, 2017)	N = 6 cases.	Qualitative. Case studies.	Observation. Participant feedback.	Quality of delivery. Participant responsiveness.	Not reported.	Greater empathy, compassion, understanding and empowerment. Extra-curricular achievements in digital media and engagement in community/cultural institutions.	Promising practice
The Secure Future Program (Lifshitz, 2017)	N = 117 intervention, 9 instructors.	Quantitative. Intervention group pre-posttest.	Instructors' questionnaire on participants' personal-emotional functioning, work-related functioning, ability to write a good CV, and future academic prospects. Participant feedback questionnaire (components that contributed to fostering work, interpersonal skills, and climate). Interview.	Quality of delivery.	Not reported.	Improvement in work-related domains: personal-emotional functioning, work-related functioning, CV writing ability, and future education prospects.	Promising practice
Mestizo Space (Alonso, 2016, 2018)	N = 18	Qualitative case study.		Participant responsiveness.	Not reported.	Sense of belonging, attitude, self-esteem, expectations, personal overcoming, empowerment, positive interpersonal relationships.	Promising practice

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

3.1.5. Program facilitators

Facilitators mentioned were: a) trained staff (28%); b) academics such as university students, doctoral professionals, or school educators (20%); c) community, street, or social workers and educators (20%); d) volunteers (20%); e) peers or older experienced members (20%); f) physical education instructors (8%); and g) health professionals (8%), artists (8%), theatre teachers (4%), library staff (4%), horse unit workers (4%), and chefs or dietitians (4%). Four programs did not mention the characteristics of the facilitators (16%).

3.1.6. Method

Thirteen programs were exclusively group-based (52%), whereas the rest combined group and individual intervention (48%). Eight programs indicated the size of the group (32%), with the size ranging from eight to 20 participants. The majority of programs contained structured activities (84%), whereas the rest were unstructured (16%). Programs held indoors represented 48% of the total, followed by programs that combined indoor and outdoor activities (40%), and the rest had only outdoor activities (12%). As to the types of activities performed, 16 programs had workshops as their main activity: cooking, theatre, gang involvement, culture identity, animal connections, art, physical activity, health or experiential activities (64%); of these, four programs also combined leisure activities; two programs focused on work experience and employment training (8%); two programs were multimodal including academic, informational, training, experiential, physical, and leisure activities (8%); two programs focused on club involvement (8%), two programs focused on youth-led music and art activities (8%), and one program consisted of a nature expedition (4%).

3.1.7. Duration

Total program duration was mentioned in 18 programs (72%), ranging from one day up to two years. Thirty-two percent lasted from one to five months, 28% lasted 10 months or over, and 12% lasted up to a week. Session spacing was mentioned in 11 programs (44%), with sessions being held: once a week (20%), three days/week (8%), two days/week (4%), five days/week (4%), twice a month (4%), and once a month (4%). Session duration was mentioned in eight programs (32%), ranging from one hour/day to eight hours/day.

3.2. Program evaluation

3.2.1. Sample size, evaluation design, and instruments

Twenty-two programs (88%) reported sample size, ranging from 1 to 638 participants. Program evaluation designs were 40% quantitative, 28% qualitative, and 28% combining quantitative and qualitative approaches. Seven programs (28%) had a comparison group, and three programs presented a control group (12%). Data were collected pre-posttest (56%), posttest only (28%), and pre-posttest with follow up (12%); using standardized questionnaires (36%), ad hoc questionnaires (36%), interviews and/or focus groups (44%), observation (20%), and other evaluation techniques such as thought-listing, photovoice or case records (16%). One program (4%) did not present an evaluation study.

3.2.2. Implementation measures

Sixty percent of programs reported on at least one implementation measure. Out of all programs, 52% measured participant responsiveness, 36% measured quality of delivery, 8% measured protocol fidelity, 8% measured content adaptations, 8% measured dosage, and 4% measured participant reach.

3.2.3. Key findings: attrition, participant changes, and moderators

Participant attrition rate was mentioned in seven programs (28%), ranging from 11% to 37%. Fourteen programs reported positive findings exclusively in competence changes (56%), six programs reported positive findings in problematic behavior reduction as well as in competence changes (24%), three programs reported positive findings

exclusively in problematic behavior reduction (12%), one program found a decrease in participants' competences (4%), and one program did not report any findings (4%). More specifically, the following competence categories were found to improve: a) empowerment-related competencies such as self-esteem, future vision and decisions, responsibility, problem-solving and leadership (44%); b) social and relationship skills (40%); c) community integration/involvement (20%); d) healthy behaviors (16%); e) culture identity and values (12%); f) academic achievement (8%); g) career development (8%); and g) emotional wellbeing (4%). Problematic behaviors found to be reduced were delinquency/violence (20%) and substance use/risk taking (24%). Effect sizes were explicitly reported in two programs (8%), ranging from small to medium.

Twelve programs (48%) reported on moderators of the effect of the program on adolescent outcomes. Differential effects were found due to: gender, in four programs (16%); racial and cultural identity, in four programs (16%); socioeconomic status, in two programs (8%); age, in two programs (8%); and risk environment, in one program (4%). Eight programs (32%) also discussed possible moderators that could help explain the program's effectiveness, including adolescent-chosen activities, peer environment, collaborative relationship between agencies, stipends, number of meetings, facilitator quality, access to healthy food, and reflective activities.

3.2.4. Quality levels of evidence

According to the indicators in Table 1, seven programs were labeled as emerging practices (28%), thirteen programs were labeled as promising practices (52%), four programs were labeled as best practices (16%), and one program was labeled as best practice plus (4%).

4. Discussion and conclusions

The aim of this study was to obtain an overview of positive youth development programs originated in the community that target at-risk adolescents in groups, as well as assessing their evaluation quality. The evidence is first summarized, followed by recommendations for future improvement of implementation and evaluation, and finally the limitations and conclusions of the review are drawn.

4.1. Summary of evidence

The majority of programs identified in this study are from the U.S.A, in line with a recent review on positive youth development interventions (Bonell et al., 2016). Interestingly, most programs targeted at-risk participants in mid and late adolescence, probably because this is the period when they show more problematic behaviors (García-Poole, Byrne, & Rodrigo, 2017; Kipping, Campbell, MacArthur, Gunnell, & Hickman, 2012; van Nieuwenhuijzen et al., 2009). Along with this problem-orientated vision, girls seemed to be recruited more from the health system or club memberships, and programs tended to focus more on health-related outcomes. Boys on the other hand seemed to be referred more from the justice system, social services, or parents, and programs tended to focus more on social, community, empowerment, and character dimensions. This appreciation is in accordance with the number of teenage pregnancies in at-risk girls and the larger number of boys who are arrested for criminal behavior (Garwood, Gerassi, Jonson-Reid, Plax, & Drake, 2015; MacArthur et al., 2012).

Most programs set clear aims on more than two developmental asset categories (e.g. empowerment and social skills), taking into consideration the individual and group levels. However, only half of the programs aimed to increase community integration and involvement, and even when community-level aims were included, less than a quarter evaluated the possible changes in this area. When analyzing the instruments used, we can observe that they mainly focused on personal dimensions, evaluating competencies such as self-esteem, future vision, or relationship skills.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

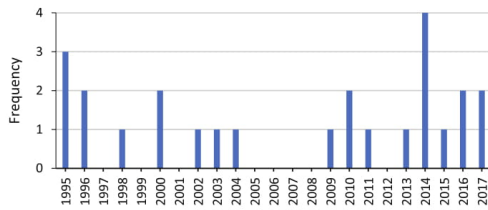


Fig. 2. Year and number of programs included in the systematic review.

The majority of program facilitators were trained staff or educated professionals. Furthermore, the referral systems seemed to be strong, with many types of services collaborating with the program coordinators. However, enrollment strategies were barely described and represent an overall weakness in the program descriptions. Information was lacking on how the targeted population was “attracted” to attend and participate in the programs, and this phase is important for any program to survive (Durlak & DuPre, 2008; Rogers, 2003). Enrolling at-risk adolescents into any sort of program is a major challenge, and to help organizations and practitioners, more information is needed on the strategies that are used. Program attrition was also barely reported on, making it difficult to inform on best practices for participant retention. Nonetheless, attrition rates were found to be quite low (ranging from 11% to 37%), considering the target population was at-risk adolescents, who tend to be less participative in programs (Baker, Arnold, & Meagher, 2011; Mahoney et al., 2009).

The diversity of the types of activities found in the programs is remarkable: they ranged from cultural or experiential workshops to cooking, work experiences, animal interaction, theatre meet-ups, nature excursions, or youth-led arts and music activities. Youth-led approaches were much less frequent than structured workshops yet, in line with previous results, they also seem to obtain positive results in a variety of competencies (García-Poole, Byrne, & Rodrigo, 2018). Experiential workshops were mainly associated with positive gains related to health, risk-taking, and empowerment competencies, whereas activities that focused on making contact with community resources (e.g. farmers, markets, theatre groups) were those that highlighted community-level gains.

Overall, information on implementation quality was sparse and poorly reported, as was knowledge on moderators of participant changes. Most of the programs reported on only one measure, far from a multidimensional view of implementation factors (Berkel et al., 2011), with participant responsiveness and quality of delivery being the most evaluated. Participants' risk situation was vaguely defined, incorporating many sources of potential risk (personal, family, social, school, or neighborhood). This is understandable, as group-based community programs are open to the community in which these types of problems coexist (Bradshaw, Waasdorp, Goldweber, & Johnson, 2013; Maynard, Salas-Wright, Vaughn, & Peters, 2012), yet not enough information was given on which adolescents benefit the most based on the level or type of risk situation. In addition, group size and composition were also barely reported on. In the few studies that reported gender differences, boys benefited more on alcohol and substance use, delinquency, and internal assets, whereas girls were reported to benefit more on prosocial behaviors. Racial and cultural differences were also only reported on in a few programs and were inconsistent, yet programs that targeted cultural sense of belonging had positive results. Having a young and relatable facilitator such as an ex-member or a person from the same culture/race as the participants was also highlighted, and therefore increasing facilitators' cultural competences in knowing and dealing with racial, ethnic, and migration issues to better suit the population attended could also be an effective strategy to optimize positive outcomes.

The selection of activities and topics by the adolescents, the use of reflective activities, and experiential workshops were highlighted as positive program aspects. Stipends or wages were also crucial for adolescents with economic difficulties, yet only when they were found together with community activities or workshops, as financial assistance on its own was found to be counterproductive. Other positive program aspects were the adolescents' easy access to community resources and a positive peer environment. On a negative note, too much paperwork between agencies interfered with the programs' running and was considered a burden. These results can give us a general view of the conditions under which the programs work better.

Finally, as to the quality level of the evaluation designs, the vast majority of programs did not reach the level of “best practice” following the EPIC criteria, as they lacked a comparison group or did not report on implementation aspects and moderators. Randomized control trials were even less frequent, yet most studies had a strong theoretical base and included pre-posttest measures of cognitive and behavioral dimensions.

4.2. Recommendations

Overall, several strengths and weaknesses were identified in the group-based community programs. Program aims were well defined, tackling relevant personal and social competences, health promotion, and delinquency/violence prevention. Referral systems were strong, staff was well qualified and trained, innovative activities and formats were present, and low levels of attrition were found. Moreover, nearly all programs reported positive findings on adolescent competences. However, the field of community group-based intervention programs has room to improve on the design and reporting of the implementation and evaluation quality, among other aspects. The following recommendations are offered to overcome such weaknesses:

1. Group-based community programs that follow the Positive Youth Development framework should try to identify and target the pre-adolescent and early adolescent years before risk behaviors reach a peak.
2. It would be helpful if programs embedded in community sites not only measured personal and social competencies but also reported on program changes in community dimensions (e.g. community participation, sense of belonging, etc.). These may inform on the impact of the programs on community level competences.
3. Enrollment strategies, attrition rates, program duration, and session spacing need to be more accurately reported on to help determine the best practices that will get adolescents interested in and signed up to programs and attending sessions regularly.
4. Implementation measures, beyond participant responsiveness, also need to be analyzed as possible moderators of program changes (e.g. adaptations, dosage, etc.) so as to provide a multidimensional view of the factors influencing program effectiveness.
5. Levels of risk and types of risk factors, as well as other participant characteristics, could be taken more into account as possible moderators when reporting on who benefits the most from the programs. Group size and composition, as well as facilitator characteristics, are also important aspects that need to be included in program evaluations.
6. It is recommended that the burden of paperwork between agencies related to reporting adolescent conditions, referrals, and gains be carefully weighted and supported so as not to impede the facilitators' main tasks, such as developing and learning intervention protocols, making adaptations, or spending quality time with the adolescents.
7. Quantitative methods should be improved through the use of reliable instruments, pre-posttests, intervention and control groups, and reporting on effect sizes. Equivalent quality standards should be maintained when using qualitative or mixed methods.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093

Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 12/06/2019 13:54:09

Sonia Byrne
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

17/06/2019 13:08:40

María Josefa Rodrigo López
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

17/06/2019 13:16:57

8. A system of program quality assurance should be incorporated that assures sufficient funding for continuous program development and improvement, thus enabling a better adjustment to the population attended.
9. Given the uniqueness of the community intervention field, the discipline could add new quality standards, other than the use of RCT trials, to reach higher levels of evidence, for example, making sure that programs reach the maximum target population and that multi-site programs are properly implemented and evaluated.

4.3. Limitations and conclusion

This review's findings must be interpreted in light of the study's limitations. First, the search was only carried out in English and Spanish, therefore important findings in other languages could be missing. Moreover, the programs included were required to be published in scientific journals, which can be limiting, and all the more so in non-English-speaking countries with probably fewer journals on this topic. This review could therefore be missing relevant program evaluations published as "grey literature" that also have strict standards. Second, although attempts were made to carry out an exhaustive search, it is possible that a relevant search term was not used and that relevant studies were not retrieved. Third, in spite of authors' thorough scans of the retrieved results, it is possible that some studies were overlooked. Fourth, we are dealing with a subset of community studies that present omissions of information on evaluation quality standards, such as statistical details on effect sizes. This, added to the variety of outcomes, does not allow for a full evaluation of program effectiveness, and therefore the conclusions drawn from this review must be considered in this context. Nonetheless, to the best of our knowledge, this review could be the first to systematically identify and evaluate community group-based intervention programs targeting adolescents at risk.

In conclusion, this review provides program developers and researchers with an overview of the characteristics and the evaluation quality of group-based community programs, as well as offering ways of improvement. Since the evidence-based movement is progressively merging into community practice, youth organizations and professionals can benefit from this dovetailing of group-based programs, in line with standards of good practice. Furthermore, policymakers can be informed by this evidence and invest in helping community organizations financially so that they can start or continue their work on indicated prevention and promotion programs for at-risk youth.

Funding sources

This research was supported by the Spanish Ministry of Education, Culture and Sport grants (FPUI3/00063) and by the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness, under Research Project (PSI2012-32879).

References

Aebi, M., Giger, J., Plattner, B., Metzke, C. W., & Steinhilber, H. C. (2014). Problem coping skills, psychosocial adversities and mental health problems in children and adolescents as predictors of criminal outcomes in young adulthood. *European Child and Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0458-y>.

Badura, P., Madarasova Geckova, A., Sigmundova, D., Sigmund, E., van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2018). Can organized leisure-time activities buffer the negative outcomes of unstructured activities for adolescents' health? *International Journal of Public Health*, 3. <https://doi.org/10.1007/s00038-018-1125-3>.

Baker, C. N., Arnold, D. H., & Meagher, S. (2011). Enrollment and attendance in a parent training prevention program for conduct problems. *Prevention Science*, 12(2), 126–138. <https://doi.org/10.1007/s11121-010-0187-0>.

Benson, P. L. (2007). Developmental assets: An overview of theory, research, and practice. In R. K. Silbereisen, & R. M. Lerner (Eds.), *Approaches to positive youth development* (pp. 33–58). Thousand Oaks, CA: Sage.

Benson, P. L., Scales, P. C., & Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. In J. V.

Lerner, J. B., Benson, & R. M. Lerner (Eds.). *Advances in child development and behavior* (pp. 197–230). (41). Burlington: Academic Press.

Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E., & Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science*, 12(1), 23–33. <https://doi.org/10.1007/s11121-010-0186-1>.

Bonell, C., Dickson, K., Hinds, K., Melendez-Torres, G., Stansfield, C., Fletcher, A., ... Campbell, R. (2016). The effects of positive youth development interventions on substance use, violence and inequalities: Systematic review of theories of change, processes and outcomes. *Public Health Research*, 4(5), 1–218. <https://doi.org/10.3310/phr04050>.

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Goldweber, A., & Johnson, S. L. (2013). Bullies, gangs, drugs, and school: Understanding the overlap and the role of ethnicity and urbanicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(2), 220–234. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9863-7>.

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., Hawkins, J. D., Berglund, M. L., ... Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 591(1), 98–124. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.5.1.515a>.

Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Berglund, M. L., Pollard, J. A., & Arthur, M. W. (2002). Prevention science and positive youth development: Competitive or cooperative frameworks? *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 230–239. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00496-2](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00496-2).

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(3), 483–504. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0555-6>.

Dixon, A. C., Schoonmaker, C. T., & Philliber, W. W. (2000). A journey toward womanhood: Effects of an Afrocentric approach to pregnancy prevention among African-American adolescent females. *Adolescence*, 35(139), 425–429.

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>.

Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development*. National Academy Press Retrieved from. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465844.pdf>.

García-Poole, C., Byrne, S., & Rodrigo, M. J. (2017). Adolescent lifestyle profiles and personal and community competences. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(5), 531–547. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1316258>.

García-Poole, C., Byrne, S., & Rodrigo, M. J. (2018). Youth-led activities associated with positive competence changes in a community-based program for adolescents. *Child & Family Social Work*, 23(4), 599–608. <https://doi.org/10.1111/cfs.12450>.

Garwood, S. K., Gerassi, L., Jonson-Reid, M., Plax, K., & Drake, B. (2015). More than poverty: The effect of child abuse and neglect on teen pregnancy risk. *Journal of Adolescent Health*, 57(2), 164–168. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.05.004>.

Gavin, L. E., Catalano, R. F., David-Ferdon, C., Gladden, K. M., & Markham, C. M. (2010). A review of positive youth development programs that promote adolescent sexual and reproductive health. *Journal of Adolescent Health*, 46(3 SUPPL), S75–S91. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.11.215>.

Gioia, F. (2016). Peer effects on risk behaviour: The importance of group identity. *Experimental Economics*, 20(1), 100–129. <https://doi.org/10.1007/s10683-016-9478-z>.

Hale, D., Fitzgerald-Yau, N., & Viner, R. M. (2014). A systematic review of effective interventions for reducing multiple health risk behaviors in adolescence. *American Journal of Public Health*. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.301874>.

Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure education and outward bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43–87. <https://doi.org/10.3102/00346543067001043>.

Heck, K. E., & Subramaniam, A. (2009). *Youth development frameworks*. (Monograph). Hoffmann, T. C., Glasziou, P. P., Barbour, V., & Macdonald, H. (2014). Better reporting of interventions: Template for intervention description and replication (TIDieR) checklist and guide. *1687(March)*, 1–12. <https://doi.org/10.1136/bmj.g1687>.

Ince, D., Van Yperen, T., & Valkestijn, M. (2014). Top ten positive youth development. *Protective factors in parenting and growing up*. Netherlands Youth Institute.

Kipping, R. R., Campbell, R. M., MacArthur, G. J., Gunnell, D. J., & Hickman, M. (2012). Multiple risk behaviour in adolescence. *Journal of Public Health*. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdr122> (Oxford, England).

Kremer, K. P., Maynard, B. R., Polanin, J. R., Vaughn, M. G., & Sarteschi, C. M. (2015). Effects of after-school programs with at-risk youth on attendance and externalizing behaviors: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 616–636. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0226-4>.

Lee, K. T. H., & Vandell, D. L. (2015). Out-of-school time and adolescent substance use. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 57(5), 523–529. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.07.003>.

Lee, T. K., Wickrama, K. A. S., O'Neal, C. W., & Prado, G. (2017). Identifying diverse life transition patterns from adolescence to young adulthood: The influence of early socioeconomic context. *Social Science Research*, 70(November 2017), 212–228. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.12.001>.

Lerner, J. V., Bowers, E. P., Minor, K., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Schmid, K. L., ... Lerner, R. M. (2013). Positive youth development: Processes, philosophies, and programs. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, J. Mistry, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology*, Vol. 6: *Developmental psychology* (pp. 365–392). (2). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons Inc.

MacArthur, G. J., Smith, M. C., Melotti, R., Heron, J., MacLeod, J., Hickman, M., ... Lewis, G. (2012). Patterns of alcohol use and multiple risk behaviour by gender during early

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093

Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole

Fecha: 12/06/2019 13:54:09

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Sonia Byrne

17/06/2019 13:08:40

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

María Josefa Rodrigo López

17/06/2019 13:16:57

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

C. García-Poole, et al.

Children and Youth Services Review 99 (2019) 194–209

and late adolescence: The ALSPAC cohort. *Journal of Public Health*, 34(1), 20–30. <https://doi.org/10.1093/pubmed/ids006>.

Mahoney, J. L., Vandell, D. L., Simpkins, S., & Zarret, N. (2009). Adolescent out-of-school activities. *Handbook of adolescent psychology* Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470479193.adlpsy002008/full>.

Maynard, B. R., Salas-Wright, C. P., Vaughn, M. G., & Peters, K. E. (2012). Who are truant youth? Examining distinctive profiles of truant youth using latent profile analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(12), 1671–1684. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9788-1>.

Mohr, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>.

Morgan, A., & Ziglio, E. (2007). Revitalising the evidence base for public health: An assets model. *Promotion & Education*, (Suppl. 2), 17–22. <https://doi.org/10.1177/102538230701400207014>.

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*, 33(2), 223–234. <https://doi.org/10.1174/021037010791114562>.

Pugh, M. J., & Hart, D. (1999). Identity development and peer group participation. *New Directions for Child and Adolescent Development*. <https://doi.org/10.1002/cd.23219998406>.

Robinson, M., Kendall, G. E., Jacoby, P., Hands, B., Beilin, L. J., Silburn, S. R., ... Oddy, W. H. (2011). Lifestyle and demographic correlates of poor mental health in early adolescence. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 47(1–2), 54–61. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.2010.01891.x>.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5). New York: Free Press.

Roth, J., Brooks-Gunn, J., Murray, L., & Foster, W. (1998). Promoting healthy adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of Research on Adolescence*, 8(4), 423–459. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0804_2.

Sardiñas, L. M., Padilla, V., Aponte, M., Boscio, A. M., Pedrego, C. P., Santiago, B., ... Cesáreo, M. S. (2017). Identification of positive youth development interventions. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 28(1), 14.

Schwartz, S. E. O., Chan, C. S., Rhodes, J. E., & Scales, P. C. (2013). Community developmental assets and positive youth development: The role of natural mentors. *Research in Human Development*, 10(2), 141–162. <https://doi.org/10.1080/15427609.2013.786553>.

Schwartz, S. J., Pantin, H., Coatsworth, J. D., & Szapocznik, J. (2007). Addressing the challenges and opportunities for today's youth: Toward an integrative model and its implications for research and intervention. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 117–144. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0084-x>.

Sipe, C. L., Ma, P., & Gambone, M. A. (1998). *Support for youth: A profile of three communities*. Philadelphia.

Ungar, M. (2011). Community resilience for youth and families: Facilitative physical and social capital in contexts of adversity. *Children and Youth Services Review*, 33(9), 1742–1748. <https://doi.org/10.1016/j.chldyouth.2011.04.027>.

van Nieuwenhuijzen, M., Junger, M., Velderman, M. K., Wiefferink, K. H., Paulussen, T. W. G. M., Hoex, J., & Reijneveld, S. A. (2009). Clustering of health-compromising behavior and delinquency in adolescents and adults in the Dutch population. *Preventive Medicine*, 48(6), 572–578. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2009.04.008>.

Vysniauskite-Rimkiene, J., & Matuleviciute, D. (2016). How creative group work helps adolescents create relations with self and peers. *Social Work with Groups*, 39(2–3), 234–245. <https://doi.org/10.1080/01609513.2015.1056074>.

Yalom, I. D. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy* (5). New York: Basic Books.

Zarrett, N., & Lerner, R. M. (2008). Ways to promote the positive development of children and youth. *Child Trends Research Brief*, 11.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

**Paper 3: Youth-led Activities Associated with Positive Competence Changes in a
Community-based Program for Adolescents.**

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH


Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

DOI: 10.1111/cfs.12450

ORIGINAL ARTICLE

WILEY CHILD & FAMILY SOCIAL WORK

Youth-led activities associated with positive competence changes in a community-based program for adolescents

Chloe García-Poole  | Sonia Byrne | María José Rodrigo

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, Spain

Correspondence

Chloe García-Poole, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Sección de Psicología, Campus Guajara, Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, 38200, Spain.

Email: cgarciap@ull.edu.es

Funding information

Spanish Ministry of Education, Culture and Sport., Grant/Award Number: FPU/00063; Spanish Ministry of Economy and Competitiveness, Grant/Award Number: PSI2012-32879

Abstract

This study examined the types of youth-led activities performed during the community-based program "Building My Future" and their impact on personal, problem-solving, and community competences. At-risk and non-at-risk adolescents ($N = 410$) participated in 49 groups in the local social services. Different types of pre-intervention and intervention activities and the meetings held with external resources were associated with pre-posit changes in self-concept, productive task orientation, connectedness, coping skills, participation, and integration with the community, using cluster analyses. Results showed that adolescents who performed the pre-intervention activity carried out more modules and performed more intervention activities. Performing group dynamics as a pre-intervention activity, carrying out creative activities, volunteering, excursions, and games, but no sports, and meeting up with associations were related to the most positive changes in at-risk groups. Non-at-risk groups that mainly participated in amusing activities experienced a decrease in their competence scores. This shows the relevance of the types of self-selected activities carried out when promoting positive development and can serve as guidance for future community work.

KEYWORDS

at-risk adolescents, cluster analyses, community program, competence, positive youth development, youth-led activities

1 | INTRODUCTION

It is widely accepted that the way adolescents spend their leisure time has important implications for their development by providing opportunities for them to form social relationships, display new skills, and create new identities (Mahoney, Vandell, Simpkins, & Zarret, 2009). Meaningful engagement through leisure activities can promote positive relationship building, colearning, and empowerment, enabling youth to learn about themselves, others, and the world (Hopper & Iwasaki, 2017). By contrast, the amount of time young people spend unsupervised, mostly in unstructured peer-focused activities or in front of screens, has been a concern (Eccles & Gootman, 2002; García-Poole, Byrne, & Rodrigo, 2017). Opportunities for deviance may be highest when adolescents lack adult supervision, are involved in unstructured settings without an agenda, and are in the company of peers (Osgood & Anderson, 2004). In fact, adolescent engagement

in less structured activities with nonadult supervision has been associated with poorer psychological well-being and substance use (Lee & Vandell, 2015), misconduct and antisocial behaviour (Levine Coley, Eileen Morris, & Hernandez, 2004), depression and anxiety (Maras et al., 2015), and low academic performance (Posner & Vandell, 1999). By contrast, participation in extra-curricular leisure activities and out-of-school personal and social skills programs has been linked to numerous developmental assets and better school performance (Badura et al., 2016; Durlak & Weissberg, 2007). This evidence has led to the creation of guides for academically oriented out-of-school program providers (Beckett et al., 2009). However, as evidence grows on the benefits of leisure activities, a need has arisen for more in-depth guides on nonacademic, youth-led community programs, especially for at-risk populations.

Young people living with challenging at-risk situations often have limited access to leisure opportunities and resources, as well as limited

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

connections to community support (Cammarota, 2011). However, there are doubts concerning the type of activities that may work best in this population. In most intervention programs with vulnerable youth population, adults propose and lead the chosen extra-curricular activities in the school setting. As many young people at psychosocial risk do not complete compulsory education or have negative school experiences related to academic failure (Casillas et al., 2012; Morales & Guerra, 2006), they could be mostly out of reach of or unmotivated to attend academically oriented after-school programs. In this sense, a bottom-up or youth-led approach to activities performed in community settings could be an alternative and effective strategy for intervention. Meaning-making assets together with interpersonal skills are two of the core strengths included in the Resilience Portfolio Model (Grych, Hamby, & Banyard, 2015), seen as malleable behaviours that can promote psychological health in at-risk populations. This study takes a comprehensive approach to the study of youth-led activities and their impact on person-centred competence profiles in the context of a community-based intervention program for at-risk and non-at-risk adolescents. This is a novelty because most studies have focused on the impact of leisure activities on variable-centred averaged outcomes such as academic and educational performance, antisocial behaviour, and psychosocial functioning (Agans et al., 2014; Mahoney et al., 2009).

1.1 | Community-level interventions for adolescents

The rise of the Positive Youth Development framework has highlighted the importance of strengthening personal, social, and community competencies for better adjustment results and more sustained improvements in problematic areas (Lerner et al., 2013). This framework has also highlighted the importance of engaging adolescents in a variety of leisure activities for promoting competences. The activities that take place in a community provide a unique normative system, expectations, goals, relationships with adults and peers, and opportunities for growth (Rogoff, Baker-Sennett, Lacasa, & Goldsmith, 1995). Participation in experiential learning programs such as 4-H organizations (head, heart, hands, and health), Girls and Boys Clubs, or Scouting has been related to increased self-esteem and reduced problem behaviours and has been found to predict civic engagement and youth contribution (Anderson-Butcher & Cash, 2010).

Importantly, what youth do with leisure time, rather than what leisure time does to youth, should also be emphasized, with youth-led engagement promoted through constructive and meaningful leisure activities (Hopper & Iwasaki, 2017). Accordingly, out-of-school time planners and educators should partner with youth, engaging them in projects that are meaningful to the youth themselves, to the adults who support them, and to their communities. Examples of programs that use this type of bottom-up approach could be "The Beat of Boyle Street" program, in which youth lead the creation of rap lyrics with significant meanings (Lashua & Fox, 2007); the "Conservation Corps' Youth Council," in which 15- to 18-year-olds gain voice by participating in all stages of research, planning, and decision-making of an environmental organization (Hubbard, 2015); or the "Youth Neighbourhood Mapping Initiative," in which adolescents use technology and voice their perspectives on city planning (Santo, Ferguson, &

Trippel, 2010). However, a rigorous evaluation of the effectiveness of these types of youth-led programs has yet to be addressed.

1.2 | The present study

In this study, we evaluated the impact of engagement in youth-led activities on the effectiveness of the "Building My Future" program (in Spanish "Construyendo Mi Futuro"; Rodrigo et al., 2006), a psycho-educational community-based intervention program that aims to promote personal, social, and community competences. This program is being widely implemented in the local social services and community resources, as part of a family preservation service targeting families with psychosocial risk. However, to avoid social stigmatizing, the program engages both at-risk and non-at-risk adolescents into action projects that involve a variety of activities selected by them, in which they are able to display multiple assets, make decisions, and achieve their project goals. The program is structured yet flexible, open to taking on different types of activities proposed and arranged by the participants under the supervision of the group facilitators. Furthermore, facilitator's emphasis on the planning of each action, the selection of strategies, and the reflection on the achievements made, all of which play an important role during the program. These action projects are embedded in the working sessions of the five modules of the program: (a) "Creating our group," (b) "Getting to know our surroundings," (c) "Making our surroundings better," (d) "Clarifying my future," and (e) "Boosting our relationships." Throughout these modules, the "Big Three" effective features of positive development promotion are present: (a) positive and sustained adult-youth relationships, (b) activities that build important life skills, and (c) opportunities for participation and leadership in valued community activities (Lerner, 2004).

As a first research question, we analysed the patterns of individual changes in the adolescents' personal, problem-solving, and community competences observed after the program completion. Self-rating measures of the abovementioned personal assets were taken at the beginning and the end of the program. As covariation is possible in the changes to these outcomes, we identified individual patterns of pre-post changes following a person-centred approach (Bergman, Magnusson, & El Khouri, 2003), based on previous studies applying this approach to positive parenting outcomes (e.g., Byrne, Rodrigo, & Máiquez, 2014). Moving forward from the basic question of "does it work" to a more complex question of "what works best for whom" (Granger, 2010), we also aimed to describe these profiles in terms of sociodemographic variables (age, sex, and psychosocial risk status), seeking to identify the differential effectiveness of the program. On the basis of scarce empirical research, we hypothesized that participants who were younger, girls, and at psychosocial risk would be mainly represented in the profile with more positive competence changes (Allen & Philliber, 2001; Lerner & Lerner, 2012).

As a second research question, we investigated which types of pre-intervention and intervention activities were associated with the patterns of competence changes obtained. Different leisure activities are unique in their contents and in the developmental assets they offer to youth, and therefore, they may also yield different competence-related effects. Here, we focused on how setting variations in the opportunities to engage in different activities are aligned with

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

variations in the programs' impact on personal, social, and community capabilities. Understanding the source of differential effects can help researchers and practitioners refine a program's theory of change, make program improvements, and tailor components to specific populations or contexts (Greenberg & Lippold, 2013). Previous research has identified person-centred profiles of the breadth of participation in organized and/or unstructured types of leisure activities (Sharp, Tucker, Baril, Van Gundy, & Rebellon, 2015). Here, we are more interested in testing the impact of each of the participants' activities in terms of their content and external support, because the program allows for a variation in this implementation component that may affect the program results (Durlak & DuPre, 2008). In accordance with previous studies, we expected patterns with positive competence changes to be characterized by the performance of motivational and team-building pre-intervention activities (Hopper & Iwasaki, 2017). Patterns with positive competence changes were also expected for those who performed creative and volunteering activities, which have been linked with higher reports of initiative, positive relationships, and social capital (Vysniauskyte-Rimkiene & Matuleviciute, 2016). Finally, we also predicted positive results for those performing leisure activities that required planned meetings that mobilized community resources, because the ability to set future goals and plans has been related to positive developmental outcomes (Johnson, Blum, & Cheng, 2014).

and Animal Wellbeing at the University of La Laguna. The participants were 410 adolescents (53% girls and 47% boys) who attended the "Building My Future" program. This program is offered during the academic year (from October to June), with adolescents generally attending the group activities at least once a week. Thus, each participant only attended to one edition (year) of the program. For the present study, we have accumulated data from 3 years (from 2013 to 2016) and presented results for the intervention group only, because the comparison group did not perform any activities waiting for the next edition. During these years, the program was implemented in 17 municipal sites of the Spanish Autonomous Community of Castile and Leon. The flow of participants through the stages of the study is depicted in Figure 1.

The average age of participants was 13.8 ($SD = 1.56$; age range from 11 to 18 years of age), and participants were categorized into two groups: younger adolescents (11- to 13-year-olds, 46%) and older adolescents (14- to 18-year-olds, 54%). The majority were students, half of them lived in a rural area, had fathers and mothers with a low level of education, and most of the fathers were employed, whereas only half of the mothers were employed. At-risk participants were referred by the social services for having parents attending the family preservation services. Non-at-risk participants were voluntarily enrolled from the same neighbourhoods and did not have parents attending the family preservation services. The majority of groups were guided by one facilitator (94%), and after each edition of the program (1 year), the same facilitators took on a new group. Facilitators included social workers (44%), social educators (37%), leisure instructors (12%), and psychologists (7%). In order to engage adolescents into starting the program and to create group adherence, the facilitators announced an attractive pre-intervention activity at the beginning of each edition (overnight stay, excursion, etc.), informing the public at

2 | METHOD

2.1 | Participants and procedure

Primary caregivers of all participants gave informed consent, and the procedures were approved by the Committee for Research Ethics

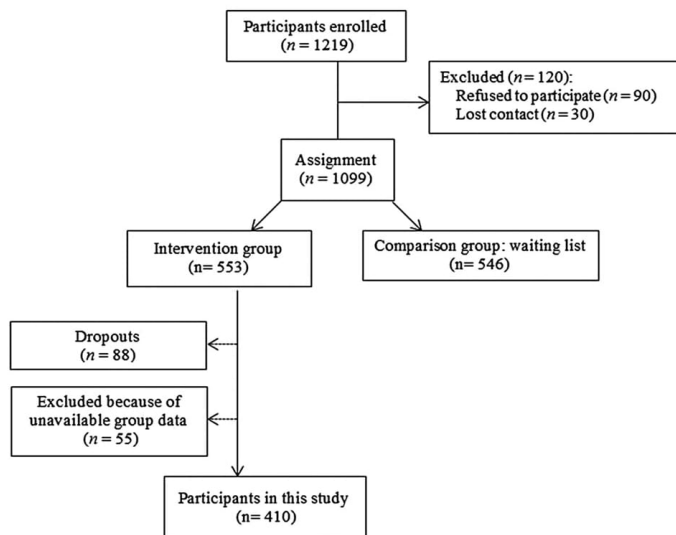


FIGURE 1 Flowchart of participants

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

community level (families attending the social services, adolescent hot points, schools, ...). Adolescents belonged to 49 intervention groups, with 41% placed in non-at-risk groups and 59% placed in at-risk groups with medium and high levels of psychosocial risk according to the social workers. An average of 4 out of 5 ($SD = 1.6$) modules were completed, with an average attendance rate of 73% across modules.

The program team provided an intensive 25-hr training about the program for all the group facilitators and service coordinators in the capital of the region. Once the program had started (after the pre-intervention enrolment activity), two warm-up sessions were necessary to create a group feeling and to establish the group roles. Part of the first session was also used for participants to complete the questionnaires. The posttest questionnaires were completed during the last session within a week of the program completion.

2.2 | Instruments and measures

2.2.1 | Self-Concept and Social Realization Questionnaire

We used the Self-Concept and Social Realization Questionnaire (De Mendoza, Medina, & Hernández, 2005; in Spanish *AURE*). The instrument has 42 items comprising three factors: (a) Self-concept (16 items, $\alpha = .89$), as the positive evaluation of one's personal qualities; (b) Task-oriented Strategy (13 items, $\alpha = .89$), which includes the need to be efficient and to enjoy facing the challenges that one is involved in while engaging in activities or performing tasks; and (c) Empathy and Social Realization (10 items, $\alpha = .87$), which involves the capacity to enjoy caring relationships, a positive attitude toward communication and collaboration with others, and concern about other people's problems. Each item is presented using Osgood's semantic differential scale where two affirmations are opposed and must be valued (e.g., *I feel good about myself*, 1 2 3 4 5, *I feel uncomfortable with myself*). Scores nearer to 1 represent higher levels of competence, so all scores in this instrument were inverted for easier understanding.

2.2.2 | Coping Scale for Children and Youth

A reduced version of the Coping Scale for Children and Youth (Brodzinsky et al., 1992) was used, with 29 items, with responses rated on a 5-point scale going from 1, *never*, to 5, *always*. This instrument includes four factors: (a) Assistance Seeking (4 items, $\alpha = .60$), which involves interpersonal problem solving such as getting advice or

sharing feelings with a family member or another person; (b) Cognitive-Behavioural Problem Solving (8 items, $\alpha = .76$), such as making plans to solve problems and then following them, or thinking about the problem in a new way to minimize discomfort; (c) Cognitive Avoidance (11 items, $\alpha = .83$), involving putting the problem out of one's mind or trying to pretend that the problem did not happen; and (d) Behavioural Avoidance (6 items, $\alpha = .66$), consisting of reducing tension by indirect means such as avoiding people that remind you of the problem or displacing anger on to another person.

2.2.3 | Perceived Community Support Questionnaire

We applied the Community Participation and Community Integration subscales of the Perceived Community Support Questionnaire (Gracia, Herrero, & Musitu, 2002), comprising 11 items with responses rated on a 5-point scale going from 1, *strongly disagree*, to 5, *totally agree*. The two factors of community support measured were (a) Community Integration (5 items, $\alpha = .66$), measuring the sense of belonging to a community or neighbourhood, and (b) Community Participation (6 items, $\alpha = .64$), measuring the level of involvement in the community's social activities.

2.2.4 | Implementation checklist

During the program, the facilitator of each group filled out a checklist with information related to different implementation aspects. Forty-nine checklists (one for each intervention group) were analysed, and group data were then assigned to the members of each group. In particular, we analysed the type of pre-intervention activity organized by the group facilitators, the number and type of activities chosen by each group of participants during the program, and the number of meetings and types of external resources used to perform the activities (Table 1).

A panel of professionals not involved in the evaluation work categorized the intervention activities according to their content. *Sporting activities* included playing soccer, basketball, and volleyball; attending basketball games; multiadventure park visits; ice skating; archery; table soccer; horse riding; paintball; and rock climbing. *Creative/artistic activities* included balloon modelling; graffiti drawing on paper; notebook, and wallet handicrafts; gift making; decoration of the program's premises; photography; carolling; dance; hip hop improvisation; choreographies; body language, voice, and improvisation; drama; and workshops in handcrafted jewellery, fantasy make-up, stage

TABLE 1 Activity-related variables in the implementation process of the Building My Future program

Components	Indicators	Measures	Selected by
Pre-intervention activity	- Presence/absence (yes/no) - Type of pre-intervention activity	Implementation checklist Games, get-together, multiadventure, group dynamic, or excursion.	Group facilitator
Intervention activity	- Number (cumulative) - Type of activities performed (yes/no)	Implementation checklist Sport, creative/artistic, volunteering, excursion, cultural, learning, games, shared meal.	Group of participants
Meetings with external resources during the program	- Number (cumulative) - Type of external resources contacted (yes/no)	Implementation checklist Town hall resource, school or high school, association, sports club, other groups in the program, and cultural resource.	Group of participants

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

decoration, magic, gardening, cooking, bread making, non-alcoholic cocktail making, percussion instruments, and clowning. *Volunteering activities* included collaboration with mental health, intellectual disability, and Alzheimer associations; collaboration with the non-governmental organization against poverty "Joined Hands"; working with elderly people for the "Red Cross"; collaboration with the Provincial Plan of Road Safety Education; participation in craft fairs for different non-profit organizations; and fund-raising for the end-of-program trip. *Excursion activities* included trips to a city, an amusement park, a heated swimming pool, or youth hostels and camping and nature tours (snow, mountains, and natural parks). *Cultural activities* included visits to museums and exhibitions, cultural city walking tours, cinema visits, and video forums. *Learning activities* included sign language classes, talks on topics of interest (drug abuse, urban tribes, affectivity and sexuality, and communication skills), and conflict-solving group dynamics. *Game activities* included traditional games ("Back to front hide and seek"), Trivial Pursuit, Twister, PlayStation championships, and other games that were not specified. *Shared meals* included mid-afternoon light meals and evening meals.

2.3 | Data analyses

For our first aim, we first examined averaged pretest/posttest changes on each of the nine competence factors using repeated analysis of variance (ANOVA) measures. Then, we identified different patterns of competence changes, using a hierarchical cluster analysis with Ward's Method, on the pretest/posttest competence change scores (Ward, 1963). All the variables were standardized to z scores to assist in the interpretation of the resulting profiles. Then, to examine whether these different patterns differed significantly in the competence measures, a multivariate ANOVA was performed with the three-cluster solution as a predictor and the competence measures as dependent variables, setting the alpha level at .05. Finally, sociodemographic factors were associated with cluster membership to identify the profile of individuals in each cluster.

For our second aim, we first examined the participants' level of engagement in the pre-intervention and intervention activities and the performance of meetings with external resources for descriptive purposes. Then, we tested whether the clusters differed significantly

in any of the activity-related variables mentioned using chi-square and univariate ANOVA analyses. Post hoc Scheffe tests were also performed and alpha levels were set at .05. Data were analysed using the SPSS-21 analytical software.

3 | RESULTS

For our first research question, analyses of averaged pre-post changes on each competence factor showed that participants only experienced a significant increase in their Self-concept, $F(1, 409) = 14.04, p \leq .001$, and Behavioural Avoidance, $F(1, 409) = 8.53, p \leq .01$, with small effect sizes. To capture the interindividual variability that may underlie the average results, we examined the existence of different patterns of competence changes. A three-cluster solution was chosen for the changes in competences, as the clusters were theoretically meaningful and represented the best possible balance between cluster size and differentiation. The hierarchical three-cluster solution was replicated using the iterative partitioning method k-means, and the multivariate ANOVA analysis showed that the three clusters differed significantly in competence changes, Wilks' lambda = .284, $F(18, 410) = 38.81, p \leq .001$, with a large effect size (partial $\eta^2 = .47$). One-way ANOVAs by cluster membership with Scheffe post hoc comparisons were conducted to verify significant mean differences between the variables included in the clusters. Clusters differed in all variables, and the effect size was explored using the partial η^2 statistic. Results can be seen in Table 2.

Cluster 1, with mixed changes ($N = 110$), involves increases in personal, social, and community competencies, yet with higher levels of problem avoidance. After the intervention, this group presented higher Self-concept, Empathy and Social Realization, Assistance Seeking, Cognitive-Behavioural Problem Solving, Community Participation, and Community Integration. On the other hand, their Task-oriented Strategy remained the same, and their Cognitive and Behavioural Avoidance increased. Participants in Cluster 2, with negative changes ($N = 170$), showed a reduction in personal and community competences after the intervention. This group presented a lower level of Self-concept, Empathy, and Social Realization, as well as a lower level of Community Participation, whereas all four problem-solving

TABLE 2 Centre of the final clusters in z change scores and univariate contrast of variances between the clusters according to personal, problem solving, and community competences ($N = 410$)

Competences	Clusters			F(2, 407)	η^2	Post hoc tests		
	1. Mixed changes (N = 110)	2. Negative changes (N = 170)	3. Positive changes (N = 130)			3-1***	3-2***	1-2***
Self-worth	0.20	-0.49	0.72	87.65***	.30	3-1***	3-2***	1-2***
Task-oriented strategy	0.00	-0.41	0.73	79.98***	.28	3-1***	3-2***	1-2***
Empathy and social realization	0.38	-0.46	0.56	65.90***	.25	3-2***	1-2***	
Assistance seeking	0.50	-0.05	-0.11	16.32***	.07	1-3***	1-2***	
Problem resolution	0.53	-0.19	-0.10	23.19***	.10	1-2***	1-3***	
Cognitive avoidance	0.64	-0.07	-0.58	68.77***	.25	1-3***	1-2***	2-3***
Behavioural avoidance	0.63	-0.05	-0.51	61.14***	.23	1-3***	1-2***	2-3***
Community participation	0.49	-0.41	-0.01	32.59***	.14	1-2***	1-3***	3-2***
Community integration	0.34	-0.19	-0.18	14.03***	.06	1-2***	1-3***	

*** $p \leq .001$.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

strategies and their Community Integration remained the same. Finally, participants in Cluster 3, with positive changes ($N = 130$), showed positive changes in their personal competences and less problem avoidance. These adolescents presented a higher level of Self-worth, Task-oriented Strategy, and Empathy and Social Realization; a lower level of Cognitive and Behavioural Avoidance; and the same level of Assistance Seeking, Cognitive-Behavioural Problem Solving, Community Participation, and Community Integration. The clusters were then characterized in terms of sociodemographic variables. Cluster 1 had an overrepresentation of boys, $\chi^2(2) = 9.30, p \leq .01$, and adolescents from urban areas, whereas Cluster 3 was characterized by adolescents from rural areas, $\chi^2(2) = 9.51, p \leq .01$. Cluster 3 was also characterized by adolescents placed in at-risk groups, whereas Cluster 2 had an overrepresentation of adolescents in non-at-risk groups, $\chi^2(2) = 12.06, p \leq .01$.

In relation to our second research question on the impact of the type of activities on cluster membership, we first examined the level of participants' engagement in the pre-intervention and intervention activities, as well as their attendance to meetings with external resources. Overall, 75% of participants were enrolled in a pre-intervention activity, in which a get-together activity was preferred (45%), followed by excursions (18%), multiadventure activities (16%), group dynamics (14%), and games (7%). Adolescents who performed the pre-intervention activity carried out more modules, $M = 4 (SD = 1.6)$

versus $M = 3.3 (SD = 1.5)$, $F(1, 409) = 9.07, p \leq .01$, and performed more intervention activities during the program than those who did not, $M = 2.5 (SD = 1.9)$ versus $M = 1.8 (SD = 1.8)$, $F(1,409) = 8.67, p \leq .01$. The average number of intervention activities carried out during the program was 2.2, with a range from 1 to 6. Overall, excursions were the most performed (80%), followed by learning activities (59%), creative/artistic activities (42%), cultural activities (42%), sporting activities (38%), and games (34%). The least chosen activities were volunteering (17%) and shared meals (16%). An average of 2.5 meetings took place with external community resources in order to perform the chosen activities. Overall, town hall resources were the most contacted (49%), followed by associations (35%), schools (29%), and cultural resources (16%). Less contact was made with sports clubs (10%) and other groups in the program (9%).

Second, we examined the impact of the activity-related variables on the cluster membership. Results revealed significant differences between the clusters in five of the six activity-related variables, with small to large effect sizes (Table 3). Adolescents belonging to Cluster 1, with mixed changes, were less likely to perform the pre-intervention activity, especially not a get-together. This group was also characterized by doing fewer excursions and by having more external meetings than Cluster 2, especially with town hall resources. Those belonging to Cluster 2, with negative changes, were characterized by performing a get-together as a pre-intervention activity and not group dynamics.

TABLE 3 Participants' distribution in the activity variables by the competence clusters ($N = 410$)

	1. Mixed changes ($N = 110$) $M (SD) \%$	2. Negative changes ($N = 170$) $M (SD) \%$	3. Positive changes ($N = 130$) $M (SD) \%$	F/χ^2	p	ES η^2/V
Pre-intervention presence	65.2	85.1	71.3	9.71	.008**	.19
Pre-intervention activity				24.04	.002**	.25
Games	14	3.6	8.3			
Overnight stay	27.9	55.8	41.7			
Multiadventure	20.9	17.4	11.1			
Group dynamics	11.6	5.8	25			
Excursion	25.6	17.4	13.9			
Number of intervention activities	2.5 (1.8)	2.2 (1.8)	2.6 (2)	.97	.378	
Type of intervention activity						
Sport	45.6	43.8	26.3	7.23	.027*	.18
Creative/artistic	40.4	30	53.8	9.35	.009**	.21
Volunteering	14	6.3	30	16.5	.000***	.28
Excursion	64.9	86.3	85	11.39	.003**	.23
Cultural	36.8	51.3	36.3	4.52	.104	
Learning	64.9	58.8	56.3	1.06	.588	
Games	38.6	22.5	42.5	7.82	.020*	.19
Shared meal	22.8	18.8	8.8	5.51	.064	
Number of meetings	3.3 (2.8)	1.8 (2.2)	2.7 (2.9)	4.22	.016*	.05
Type of resource						
Town hall	62.7	40.2	47.7	7.17	.028*	.18
School	40.3	23.9	26.7	5.17	.075	
Association	42.6	20.5	44.2	12.95	.002**	.24
Sport resource	10	10.3	10.3	0.00	.998	
Other groups	7.8	5.7	12.2	2.27	.320	
Cultural resource	18.5	9.2	20.7	4.68	.097	

* $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

This group was also characterized by not engaging in creative or artistic activities, volunteering, or games, and by having fewer meetings with external resources. Finally, adolescents in Cluster 3, with positive changes, were characterized by performing group dynamics as a pre-intervention activity, by carrying out creative/artistic activities, volunteering, excursions, and games, but no sports, and by meeting up with associations.

4 | DISCUSSION

This study takes a comprehensive approach to the study of youth-led activities and their impact on person-centred competence profiles in the context of a community-based intervention program for at-risk adolescents. With regard to our first research question, benefits of the program were poor and mixed at an average level, showing increases in the adolescents' Self-concept, but also in Behavioural Avoidance. Before interpreting that the program did not work properly, it is important to examine at the individual level whom it benefits the most (Granger, 2010). The cluster analysis performed in this study has enabled us to capture the high variability in the adolescents' competence changes after participating in the "Building My Future" program. Three profiles of individual changes were identified, and sex, residential area, and group risk status were important sources of variation in the typology of changes. Participants in Cluster 1, with mixed changes (27%), were more likely to be boys and live in urban areas and experienced positive changes on all personal and community competences, except Task-oriented Strategy, which remained the same. Participants also increased the use of Cognitive-Behavioural Problem Solving, which is positive, but increased their Cognitive and Behavioural Avoidance as well, which is usually seen as a negative coping strategy (Dickson, Ciesla, & Reilly, 2012). It could be that adolescents are increasing their awareness of the problems that they face and trying to solve them positively, while also avoiding getting further involved and making their feelings worse. In previous studies, boys have been found to present higher levels of avoidance, especially in social situations, and this gender difference increases during middle adolescence (Eschenbeck, Kohlmann, & Lohaus, 2007).

Participants in Cluster 3 with positive changes (32%), who lived in rural areas and were placed in groups at psychosocial risk, increased their personal competencies the most and reduced their Cognitive and Behavioural Problem Avoidance, yet maintained the same level of community competences. As expected, at-risk adolescents from rural areas were overrepresented in the profile with more positive competence changes (Allen & Philliber, 2001). Our results indicate that mixing medium and high levels of psychosocial risk in the same group can be beneficial, a result also obtained in positive parenting programs that target at-risk families (Alvarez, Rodrigo, & Byrne, 2016). Experiential learning requires exposure to heterogeneous groups, which are more likely to reveal different points of view and alternative ways to react, a precondition that facilitates change (Byrne et al., 2014).

Cluster 2, with negative changes (41%), identifies participants with the worst achievements, which mainly account for the poor averaged results. These participants were placed in non-at-risk groups and experienced negative changes in their personal and community

competencies. The lack of contrasting views may have diminished the possibility of creating a climate of experiential learning.

Our second research question examined whether a differential impact of activity variables may help further explain the patterns of interindividual variability, given the importance of implementation factors on program effectiveness (Durlak & DuPre, 2008). As we expected, adolescents who performed the pre-intervention activity carried out more modules and performed more intervention activities. Adolescents chose voluntarily to participate in the pre-intervention activity, so it is reasonable to think that this initial positive disposition can be in part explaining the later increased engagement in the program. Moreover, cluster results showed that differences in the design of the pre-intervention activity were associated with the poor achievements in personal and community competences in Cluster 2 and to the benefits in personal competences in Cluster 3. As expected, it is crucial to carry out an initial well-structured activity to promote team building (group dynamics) from the beginning of the program, as only spending time overnight with the rest of participants in get-togethers is not really beneficial if no organized group activities take place. It is also preferable to perform other activities rather than excursions, as shown in Cluster 1 with benefits in personal and community competences. These results are in line with theoretical expectations that recommend avoiding leaving adolescents with peers in less structured free time activities (Eccles & Gootman, 2002). Strengthening the peer group would prevent the occurrence of negative interactions that reinforce disruptive norms and negative behaviour patterns (Dworkin & Larson, 2006).

As expected, variations in the selection of leisure activities during the program that mobilized the use of community resources, and the planned meetings that took place, were critical factors associated with the poor results in Cluster 2 with non-at-risk participants and the benefits obtained in Cluster 3 with at-risk participants. Results showed that participants in Cluster 3, despite living in rural areas with fewer resources (Sharp et al., 2015), carried out creative or artistic activities, volunteering, excursions, and games, and met up with many associations to prepare and organize the activities, whereas this was not the case for participants in Cluster 2. Participants in Cluster 1, with mixed results, were also characterized by meeting up with town hall resources. Previous research has found that creative activities and volunteering are linked with higher reports of initiative, positive relationships, and social capital (Larson, Hansen, & Moneta, 2006; Vysniauskyte-Rimkiene & Matuleviciute, 2016). These types of activities work on meaning-making assets and interpersonal skills serving as opportunities to promote resilience in at-risk populations (Grych et al., 2015).

Some competencies, such as self-esteem and participation in organized activities, are known to decrease during adolescent years (Jarus, Anaby, Bart, Engel-Yeger, & Law, 2010; Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, & Potter, 2002). Our results demonstrate that the potential strength of the program to counteract the developmental dip in those competencies seems to be more effective in the more vulnerable group of at-risk adolescents as compared with the non-at-risk group. Specifically, our intervention reinforced personal and social competencies that are usually undermined in at-risk adolescents. Intervention in this at-risk group has also been effective in promoting a more efficient

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

decision-making process, by decreasing the avoidant way of addressing problems that is also typical in adolescents with psychosocial risk (Ebata & Moos, 1994). More efforts should be made to increase these adolescents' self-awareness of collective efficacy and community participation (Talò, Mannarini, & Rochira, 2014) while performing the activities and connecting with community resources during the program.

5 | LIMITATIONS

Several limitations of the present study are noteworthy. First, we have not incorporated adolescents' reports of their personal experiences with their peers and facilitators during the performance of the activities. Second, we need more information on the main factors that drive the adolescents' activity choices in at-risk and non-at-risk contexts. Third, comparing our results to developmental change without the intervention was not possible because facilitators were not able to collect posttest measures of the adolescents placed in the waiting list. Fourth, we do not have information on the impact of the professionals' group management on the program results. Finally, evidence of program effectiveness is only provided for immediate changes yet not for long-term changes.

6 | CONCLUSIONS AND APPLICATIONS TO PRACTICE

The present study illustrates how a youth-led approach to leisure activities performed in community settings could be an effective strategy for intervention in at-risk adolescents. Altogether, our results provide a realistic and detailed vision that can guide practitioners into knowing who benefits more from the program and what types of activities achieve the best improvements. First, it is important for facilitators of community-based intervention programs targeting adolescents to carefully prepare the pre-intervention activity (i.e., group dynamics) to motivate participants and foster their continuation in the program. Second, we encourage practitioners in the youth development field to guide adolescents into choosing the intervention activities using a youth-led approach. Whether a game, a volunteering action, or a work of art, it is important for adolescents to be able to carry out an intrinsically motivated activity from start to finish. That means from the group thinking to the designing, to the planning, to effectively taking it on board and finally reporting the achievement to the community and reflecting on how it was possible, enabling success and positive feedback, which many adolescents are not used to receiving. Third, we have demonstrated that both non-at-risk and at-risk participants need to be engaged in these types of activities. If non-at-risk adolescents participate in activities solely focused on the amusing and joyful side of the experience, their performance after the program will end up worse than that of at-risk adolescents attending groups following carefully designed activities. This study has provided critical evidence for community intervention purposes and can help inform future decisions on preventive actions with vulnerable youth.

FUNDING SOURCES

This research was supported by Spanish Ministry of Education grants (FPU13/00063) and by the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness, under research project (PSI2012-32879).

ORCID

Chloe García-Poole  <http://orcid.org/0000-0003-2613-3226>

REFERENCES

- Agans, J. P., Champine, R. B., DeSouza, L. M., Mueller, M. K., Johnson, S. K., & Lerner, R. M. (2014). Activity involvement as an ecological asset: Profiles of participation and youth outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 919–932. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0091-1>
- Allen, J. P., & Philliber, S. (2001). Who benefits most from a broadly targeted prevention program? Differential efficacy across populations in the Teen Outreach program. *Journal of Community Psychology*, 29(6), 637–655. <https://doi.org/10.1002/jcop.1040>
- Alvarez, M., Rodrigo, M. J., & Byrne, S. (2016). What implementation components predict positive outcomes in a parenting program? *Research on Social Work Practice*, (April). doi:<https://doi.org/10.1177/1049731516640903>
- Anderson-Butcher, D., & Cash, S. J. (2010). Participation in boys and girls clubs, vulnerability, and problem behaviors. *Children and Youth Services Review*, 32(5), 672–678. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.01.002>
- Badura, P., Sigmund, E., Madarasova Geckova, A., Sigmundova, D., Sirucek, J., van Dijk, J. P., ... Rombaldi, A. (2016). Is participation in organized leisure-time activities associated with school performance in adolescence? *PLoS One*, 11(4), e0153276. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0153276>
- Beckett, M., Borman, G., Capizzano, J., Parsley, D., Ross, S., Schirm, A., & Taylor, J. (2009). Structuring out-of-school time to improve academic achievement. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*, 12, 1–92. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/ost_pg_072109.pdf
- Bergman, L. R., Magnusson, D., & El Khouri, B. M. (2003). *Studying individual development in an interindividual context: A person-oriented approach*. Psychology Press.
- Brodzinsky, D. M., Elias, M. J., Steiger, C., Simon, J., Gill, M., & Hitt, J. C. (1992). Coping scale for children and youth: Scale development and validation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13(2), 195–214. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(92\)90029-H](https://doi.org/10.1016/0193-3973(92)90029-H)
- Byrne, S., Rodrigo, M. J. J., & Máiquez, M. L. L. (2014). Patterns of individual change in a parenting program for child maltreatment and their relation to family and professional environments. *Child Abuse and Neglect*, 38(3), 457–467. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.12.008>
- Cammarota, J. (2011). From hopelessness to hope: Social justice pedagogy in urban education and youth development. *Urban Education*, 46(4), 828–844. <https://doi.org/10.1177/0042085911399931>
- Casillas, A., Robbins, S., Allen, J., Kuo, Y.-L., Hanson, M. A., & Schmeiser, C. (2012). Predicting early academic failure in high school from prior academic achievement, psychosocial characteristics, and behavior. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 407–420. <https://doi.org/10.1037/a0027180>
- De Mendoza, R. A., Medina, R. D., & Hernández, P. H. (2005). Consistencia interna y estructura factorial de un cuestionario sobre autorrealización y crecimiento personal. *Psicothema*, 17(1), 134–142.
- Dickson, K. S., Ciesla, J. A., & Reilly, L. C. (2012). Rumination, worry, cognitive avoidance, and behavioral avoidance: Examination of

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

temporal effects. *Behavior Therapy*, 43(3), 629–640. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.11.002>

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. (2007). The impact of after-school programs that promote personal and social skills. *Learning*, 1–47. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Dworkin, J. B., & Larson, R. W. (2006). Adolescents' negative experiences in organized youth activities. *Journal of Youth Development*, 1(3), 1–19.

Ebata, A. T., & Moos, R. H. (1994). Personal, situational, and contextual correlates of coping in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 4(1), 99–125. https://doi.org/10.1207/s15327799jra0401_6

Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (2002). In J. S. Eccles, & J. A. Gootman (Eds.), *Community programs to promote youth development*. Washington, D.C.: National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/10022>

Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W., & Lohaus, A. (2007). Gender differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of Individual Differences*, 28(1), 18–26. <https://doi.org/10.1027/1614-0001.28.1.18>

García-Poole, C., Byrne, S., & Rodrigo, M. J. (2017). Adolescent lifestyle profiles and personal and community competences. *European Journal of Developmental Psychology Online Journal*. *EuropEan Journal of DevElopmEntal Psychology*. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1316258>

Gracia, E., Herrero, J., & Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.

Granger, R. C. (2010). Understanding and improving the effectiveness of after-school practice. *American Journal of Community Psychology*, 45(3–4), 441–446. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9301-5>

Greenberg, M. T., & Lippold, M. A. (2013). Promoting healthy outcomes among youth with multiple risks: Innovative approaches. *Annual Review of Public Health*, 34(1), 253–270. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-031811-124619>

Grych, J., Hamby, S., & Banyard, V. (2015). The Resilience Portfolio Model: Understanding healthy adaptation in victims of violence. *Psychology of Violence*, 5(4), 343–354. <https://doi.org/10.1037/a0039671>

Hopper, T. D., & Iwasaki, Y. (2017). Engagement of "at-risk" youth through meaningful leisure. *Journal of Park and Recreation Administration*, 35(1), 20–33.

Hubbard, B. (2015). Using action research to engage youth in improving OST programming. *Afterschool Matters*, (22), 32–36. Retrieved from <http%3A%2F%2Fsearch.ebscohost.com%2Flogin.aspx%3Fdirect%3Dtrue%26amp%3Bdb%3Deric%26amp%3BAN%3DEJ1083957%26amp%3Bsite%3Ddehost-live>

Jarus, T., Anaby, D., Bart, O., Engel-Yeger, B., & Law, M. (2010). Childhood participation in after-school activities: What is to be expected? *British Journal of Occupational Therapy*, 73(8), 344–350. <https://doi.org/10.4276/030802210X12813483277062>

Johnson, S. R. L., Blum, R. W., & Cheng, T. L. (2014). Future orientation: A construct with implications for adolescent health and wellbeing. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 26(4), 459–468. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2013-0333>

Larson, R. W., Hansen, D. M., & Moneta, G. (2006). Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. *Developmental Psychology*, 42(5), 849–863. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.849>

Lashua, B. D., & Fox, K. (2007). Defining the groove: From remix to research in *The Beat of Boyle Street*. *Leisure Sciences*, 29(2), 143–158. <https://doi.org/10.1080/01490400601160796>

Lee, K. T., & Vandell, D. L. (2015). Out-of-school time and adolescent substance use. *Journal of Adolescent Health*, 57(5), 523–529. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.07.003>

Lerner, J. V. J. V., Bowers, E. P. E. P., Minor, K., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Schmid, K. L., ... Lerner, R. M. (2013). Positive youth development: Processes, philosophies, and programs. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, J. Mistry, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology, Vol. 6: Developmental psychology* (2nd ed.) (pp. 365–392). Hoboken, NJ, USA, NJ, USA: John Wiley & Sons Inc.

Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among America's youth*. 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States: SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452233581>

Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2012). The positive development of youth: Comprehensive findings from the 4-h study of positive youth development, 57.

Levine Coley, R., Eileen Morris, J., & Hernandez, D. (2004). Out-of-school care and problem behavior trajectories among low-income adolescents: Individual, family, and neighborhood characteristics as added risks. *Child Development*, 75(3), 948–965. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00716.x>

Mahoney, J. L., Vandell, D. L., Simpkins, S., & Zarret, N. (2009). Adolescent out-of-school activities. In *Handbook of adolescent psychology*. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470479193.adlpsy002008/full>

Maras, D., Flament, M. F., Murray, M., Buchholz, A., Henderson, K. A., Obeid, N., & Goldfield, G. S. (2015). Screen time is associated with depression and anxiety in Canadian youth. *Preventive Medicine*, 73C, 133–138. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.01.029>

Morales, J. R., & Guerra, N. G. (2006). Effects of multiple context and cumulative stress on urban children's adjustment in elementary school. *Child Development*, 77(4), 907–923. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00910.x>

Osgood, D. W., & Anderson, A. L. (2004). Unstructured socializing and rates of delinquency. *Criminology*, 42(3), 519–550. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2004.tb00528.x>

Posner, J. K., & Vandell, D. L. (1999). After-school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 35(3), 868–879. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.3.868>

Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and aging*, 17(3), 423–434.

Rodrigo, M. J., Máiquez, M., García, M., Medina, A., Martínez, M. A., & Martín, J. C. (2006). La influencia de las características personales y contextuales en los estilos de vida en la adolescencia: aplicaciones para la intervención en contextos de riesgo. *Anuario de Psicología*, 37, 259–276. Retrieved from <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewArticle/61841/0>

Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P., & Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1995(67), 45–65. <https://doi.org/10.1002/cd.23219956707>

Santo, C. A., Ferguson, N., & Trippel, A. (2010). Engaging urban youth through technology: The youth neighborhood mapping initiative. *Journal of Planning Education and Research*, 30(1), 52–65. <https://doi.org/10.1177/0739456X10366427>

Sharp, E. H., Tucker, C. J., Baril, M. E., Van Gundy, K. T., & Rebellon, C. J. (2015). Breadth of participation in organized and unstructured leisure activities over time and rural adolescents' functioning. *Journal of youth and adolescence*, 44(1), 62–76. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0153-4>

Talò, C., Mannarini, T., & Rochira, A. (2014). Sense of community and community participation: A meta-analytic review. *Social*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Indicators Research, 117(1), 1–28. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0347-2>

Vysniauskite-Rimkiene, J., & Matuleviciute, D. (2016). How creative group work helps adolescents create relations with self and peers. *Social Work with Groups*, 39(2–3), 234–245. <https://doi.org/10.1080/01609513.2015.1056074>

Ward, J. H. (1963). Hierarchical grouping to optimize an objective function. *Journal of the American Statistical Association*, 58, 236–244.

How to cite this article: García-Poole C, Byrne S, Rodrigo MJ. Youth-led activities associated with positive competence changes in a community-based program for adolescents. *Child & Family Social Work*. 2018;23:599–608. <https://doi.org/10.1111/cfs.12450>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 12/06/2019 13:54:09

Sonia Byrne
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

17/06/2019 13:08:40

María Josefa Rodrigo López
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

17/06/2019 13:16:57

Paper 4: Implementation factors that predict positive outcomes in a community-based intervention program for at-risk adolescents.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57



Psychosocial Intervention

<https://journals.copmadrid.org/pi>



Implementation Factors that Predict Positive Outcomes in a Community-based Intervention Program for at-Risk Adolescents

Chloe García-Poole, Sonia Byrne, and María-José Rodrigo

Universidad de La Laguna, Tenerife, Spain

ARTICLE INFO

Article history:
Received 17 August 2019
Accepted 19 January 2019
Available online 8 March 2019

Keywords:
Evidence-based community program
Adolescence
Implementation components
Attendance rate
Positive youth development

Palabras clave:
Programa comunitario basado en evidencias
Adolescencia
Componentes de implementación
Índice de asistencia
Desarrollo juvenil positivo

ABSTRACT

This study examines the impact of the Building My Future program's implementation variables on attendance rate and on changes in personal, problem-solving, and community competencies. The program is run by local Social Services from Castile and Leon, Spain, and offers opportunities for adolescents to propose and carry out youth-led activities in their community. Data were accumulated from 356 participants, the majority experiencing negative psychosocial conditions, attending a total of 32 groups from 2013 to 2016. Using binary logistic regression and hierarchical linear regression analyses, results showed that having a facilitator with less professional experience, attending larger groups, having a high level of family involvement, and performing fewer modules and fewer extra activities predicted higher attendance rates and more positive task orientation, self-concept, social realization, and problem-solving competencies. Being younger, from an urban area, and having a facilitator with less professional experience predicted a higher score in community integration. These findings reveal that several program implementation components can contribute to the program's development and effectiveness and can also be considered across multiple programs in this field of practice.

Factores de implementación que predicen resultados positivos en un programa de intervención comunitaria para adolescentes en situación de riesgo psicosocial

RESUMEN

Este estudio examina la influencia de las variables de la aplicación del programa "Construyendo mi futuro" en el índice de asistencia y el cambio en competencias personales, de resolución de problemas y comunitarias. El programa se ofrece desde los Servicios Sociales de Castilla y León, España, brindando oportunidades para que adolescentes propongan y lleven a cabo actividades en su comunidad. Se recogieron datos de 356 participantes, la mayoría en situación de riesgo psicosocial, que asistieron a un total de 32 grupos desde el año 2013 hasta el año 2016. Mediante análisis de regresión logística binaria y regresión jerárquica lineal, los resultados indican que tener un facilitador con menos experiencia (más joven), asistir a grupos más grandes, disfrutar de un alto nivel de participación familiar y realizar menos módulos y menos actividades adicionales predecían un mayor índice de asistencia. Estas variables predijeron además una mayor orientación hacia la tarea y cambios positivos en autoconcepto, realización social y resolución de problemas. El hecho de ser joven, de zona urbana y tener un facilitador con menor experiencia profesional predecía una mayor puntuación en integración comunitaria. Estos resultados nos revelan cómo determinados componentes de la aplicación del programa pueden contribuir al desarrollo y a la eficacia del mismo, pudiendo igualmente ser considerados en otros muchos programas en este ámbito de intervención.

Programs offered by community organizations (as well as school and family interventions) are especially needed to support adolescents in families experiencing negative psychosocial conditions, such as adolescents whose parents have low educational backgrounds, poverty, lack of social support, inter-parental violence, or substance abuse (Council of Europe, 2006). Adolescents living

under these circumstances have been found to present lower levels of personal, social, and community competencies as well as poorer health-related lifestyles, poorer mental health, and more substance use and criminal behaviour compared to their peers (Aebi, Giger, Plattner, Metzke, & Steinhausen, 2014; García-Poole, Byrne, & Rodrigo, 2017; Lee & Vandell, 2015; Robinson et al., 2011; Rodrigo et al., 2006).

Cite this article as: García-Poole, C., Byrne, S., & Rodrigo, M. J. (2019). Implementation factors that predict positive outcomes in a community-based intervention program for at-risk adolescents. *Psychosocial Intervention*. Ahead of print. <https://doi.org/10.5093/pi2019a4>

Funding: This research was supported by Spanish Ministry of Education, Culture, and Sport grants (FPU13/00063) and by the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness, under Research Project (PSI2012-32879). Correspondence: cgarciap@ull.edu.es (C. García-Poole).

ISSN:1132-0559/© 2019 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

ARTICLE IN PRESS

Furthermore, cumulative adversity has also been found to affect the timing and sequence of adolescence to adulthood transition events (Lee, Wickrama, O'Neal, & Prado, 2017); therefore, it is important for adolescents facing difficult circumstances in a scenario of economic, family, school, or community risk factors to be offered additional support by social services in order to transition successfully into adulthood.

Intervention programs for adolescents have usually aimed at reducing single problematic risk-taking behaviours such as alcohol and drug use, aggression, or sexual risk (Catalano, Hawkins, Berglund, Pollard, & Arthur, 2002; Hale, Fitzgerald-Yau, & Viner, 2014). Over the last two decades, there has been an increasing use of evidence-based intervention programs, based on the Positive Youth Development framework, aimed at strengthening competencies for better adjustment results and more sustained improvements in problematic areas in children and adolescents (Eichasa, Kurtines, Rinaldi, & Farr, 2018; Lerner et al., 2013; Lerner, 2004; Lerner & Lerner, 2006; Roth & Brooks-Gunn, 2016; Vandell, Larson, Mahoney, & Watts, 2015). The Positive Youth Development framework is informed by developmental theories of resilience, plasticity, and competency building, replacing the deficit view of adolescents as 'problems to be managed' for a more positive view of adolescents as 'resources to be developed' (Lerner et al., 2013; Roth & Brooks-Gunn, 2003; Schwartz, Chan, Rhodes, & Scales, 2013). This perspective recognizes that preventing problem behaviours is not all that is needed to prepare youth for their future, and that adolescents must be provided with opportunities for positive growth. These opportunities include caring and supporting relationships with adults, challenging experiences, skill-building activities, social bonding and engagement, prosocial standards, and positive behaviour acknowledgment (Ince, Yperen, & Valkestijn, 2014; Zarrett & Lerner, 2008).

With the rise of the Positive Youth Development framework, risk avoidance and competency promotion views of development are being better understood as coexisting ideas (Catalano et al., 2004, 2002; Ciocanel, Power, Eriksen, & Gillings, 2017; Dixon, Schoonmaker, & Philliber, 2000; Gavin, Catalano, David-Ferdon, Gloppen, & Markham, 2010; Hale et al., 2014; Morgan & Ziglio, 2007; Schwartz, Pantin, Coatsworth, & Szapocznik, 2007). Schools are increasingly offering a variety of activities aiming to increase personal and social competences as well as preventing undesired behaviours. However, programs offered in formal settings during school or after school hours often fail to engage adolescents who are already experiencing school failure, dropout, or have started showing delinquent behaviour (Kremer, Maynard, Polanin, Vaughn, & Sarteschi, 2015). It is also more difficult to reach older youth with after-school programs as they tend to be drawn to more independent and unsupervised activities (Badura et al., 2018; Mahoney, Vandell, Simpkins, & Zarret, 2009; Sipe, Ma, & Gambone, 1998). Therefore, programs that are embedded in the neighbourhood or community (e.g., at recreational centres or local youth spots) may have better chances to reach at-risk adolescents and provide them with an array of activities that suit them better (Ince et al., 2014; Ungar, 2011). However, for many community-based organizations, adopting the perspective of working on a variety of key developmental competencies still remains a challenge (Sardiñas et al., 2017). Community services can play an important role giving opportunities to increase positive development and reduce adolescent risk, as the activities that take place in a community provide a unique normative system, expectations, goals, and relationships with adults and peers (Cicognani, Albanesi, & Zani, 2008; Eccles & Gootman, 2002; Flanagan, Kim, Collura, & Kopish, 2015; Rogoff, Baker-Sennett, Lacasa, & Goldsmith, 1995).

The Building My Future program (in Spanish *Construyendo mi futuro*; Rodrigo et al., 2006), is a psycho-educational and community-based intervention program that aims to promote personal, social, and community competencies in adolescents. Throughout its modules, the 'big three' effective features of positive

development promotion are present: 1) positive and sustained adult-youth relationships, 2) activities that build important life skills (e.g., decision making and time management during a volunteering action), and 3) opportunities for participation and leadership in valued community activities, for example, planning and serving as the leader in a volunteering action (Lerner, 2004). During the program, adolescents propose activities following a youth-led approach, allowing them to display multiple assets, make decisions, and achieve their project goals. Facilitators help to put into action the chosen activities by facilitating contact with community resources, as well as emphasizing the planning of each action, the selection of strategies, and the reflection on the achievements made. The program is structured yet flexible, open to taking on different types of activities proposed and arranged by the group of participants (e.g., nature excursions, city walks, handicraft work, or collaborations with mental health associations). These action projects are embedded in the work sessions of five modules: 1) 'Creating our group', 2) 'Getting to know our surroundings', 3) 'Making our surroundings better', 4) 'Clarifying my future', and 5) 'Boosting our relationships'. Following the Positive Youth Development framework and the Council of Europe's Recommendation, the program is being widely implemented in the local social services of the Spanish Autonomous Region of Castile and Leon, in coordination with the region's community resources, as part of the family preservation services targeting families with psychosocial risk. The enrolment strategy consists of offering a pre-intervention fun and appealing leisure activity which aims to hook up and motivate participants to attend to the following sessions of the program. This pre-intervention activity is advertised through different community resources (web pages, schools, town hall centres, etc.), enabling non-at-risk adolescents to participate as well. The selection of the pre-intervention activity considers the context and interests of the potential participants, examples being an adventure camp or music encounter. The program is offered during the academic year (from October to June), with adolescents generally attending the group activities at least once a week. A previous evaluation study on the types of activities performed during the program has found that performing group dynamics as a pre-intervention activity, carrying out creative activities, volunteering, excursions, and games, but no sports, and meeting up with associations were related to the most positive competence changes in at-risk groups, whereas non-at-risk groups that mainly participated in amusing activities experienced a decrease in their competence scores (García-Poole, Byrne, & Rodrigo, 2018).

As found in a recent review, many studies have found positive outcomes of intervention programs on adolescents' developmental assets (Roth & Brooks-Gunn, 2016). However, less is known about the conditions that assure the correct implementation of group-based community programs, leaving practice fields with 'the paradox of non-evidence-based implementation of evidence-based programs' (Drake, Gorman, & Torrey, 2002, cited in Fixsen, Naoom, Blase, Friedman, & Wallace, 2005, p. 35). Evaluating the quality of implementation is critical to understand which factors make a program work when applied in real-life conditions (Durlak & DuPre, 2008; Ibrahim & Sidani, 2015). Within the field of social work, the shift toward the use of evidence-based community practices is a relatively recent phenomenon (Santiago, Soska, & Gutierrez, 2017), and therefore the evaluation work involving testing for implementation factors is even less frequent.

The present study tries to fill this gap by analysing several implementation factors (facilitator and group characteristics, family involvement, and adherence to the program's curriculum) and their contribution to multiple program outcomes (attendance rate and personal, social, and community competences), since most studies have focused on single implementation components and single

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

ARTICLE IN PRESS

outcomes (Carroll et al., 2007; Durlak & DuPre, 2008; Kutash, Cross, Madias, Duchnowski, & Green, 2012). We have selected different implementation and outcome components that are relevant for group-based interventions, following Berkel, Mauricio, Schoenfelder, & Sandler's (2011) comprehensive model, which distinguishes between facilitator (e.g., professional experience) and participant behaviors (e.g., attendance) during the implementation of preventive programs and suggests that different dimensions of implementation can jointly influence program outcomes.

The implementation dimensions analysed in this study have also been highlighted when evaluating group-based interventions with families at psychosocial risk (Rodrigo, 2016), such as group characteristics (size and composition); the facilitator's professional experience, which may affect the skill with which material is delivered and the interaction with participants; the level of family involvement in the program, which may suggest a positive program-parent-child relationship with family support and quality involvement from the facilitator; and the level of adherence to the program's curriculum: dosage, and engagement in extra activities that were not included in the program's design. We are aware that the list of implementation components is not exhaustive, though we believe that they are relevant across multiple programs and may be helpful for practitioners working in the field of community practice with adolescents (social services, juvenile points, associations, etc).

Two research questions were addressed in this study. First, we aimed to examine which implementation components best predict the attendance rate of the Building My Future program. We selected attendance rate as our focus outcome, and not as a predictor, aiming to discover implementation components that could be increasing participation, as drop-out rates are usually high in at-risk families (Baker, Arnold, & Meagher, 2011). Second, we wished to examine which of the implementation components predict positive outcomes in the adolescents' competencies after participation in the program. We examined personal competencies, coping strategies, and community competencies. We expected that the implementation factors under control of the facilitator would have a stronger effect than individual sociodemographic variables when predicting attendance and positive competence outcomes (Álvarez, Rodrigo, & Byrne, 2016; Gagnon et al., 2015). Establishing which components predict attendance and competence changes in this community-based intervention can add knowledge and improve the quality of implementation among practitioners working with adolescent groups in the community.

Method

Participants and Procedure

Primary caregivers of all participants gave informed consent and the procedures were approved by the Committee for Research Ethics and Animal Welfare at the University of La Laguna. Participants were 356 adolescents (55% girls) who attended the Building My Future program in 18 local social services of the Autonomous Region of Castile and Leon, Spain. Each participant only attended one edition (year) of the program. Data was accumulated from three separate editions of the program, from 2013 to 2016. Participants came from urban areas (53%) and rural areas (47%), with an average age of 14.6 (SD = 1.6) and a range from 11 to 18 years of age. A total of 32 groups were included: six groups with no psychosocial risk (n = 68) and 26 mixed groups with and without psychosocial risk (n = 288). Adolescents with psychosocial risk were referred to the program by social service workers as part of the family's case plan, whereas the rest of participants were invited to participate on a more voluntary basis (through advertising, civic centers, and friends). The flow of participants through the stages of this study is depicted in Figure 1,

and the sociodemographic and implementation characteristics of the sample can be seen in Table 1.

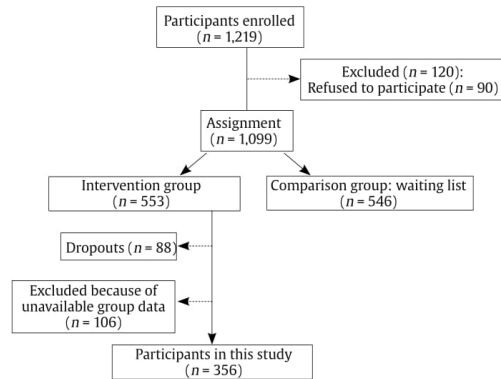


Figure 1. Flowchart of Participants.

Table 1. Descriptive Data of Participants' Sociodemographic and Implementation Variables

	Participants (N = 356)		
	%	M (SD)	Range
Sociodemographic variables			
Sex (girl)	55		
Age		14.6 (1.6)	11-18
Residential area (urban)	53		
Mother's level of education			
Primary school	51		
Secondary school	30		
High-level education	19		
Father's level of education			
Primary school	54		
Secondary school	30		
High-level education	16		
Group variables			
Group size		14.1 (4.6)	7-25
Group risk status (mixed)	80		
Group nationality (mixed)	65		
Facilitator's years of experience		5.8 (2.7)	1-10
Implementation variables			
Family implication level			
None/low	24		
Medium	56		
High	20		
Number of Modules		2.6 (1.6)	1-5
Extra activities		3.3 (1.4)	1-6

The Building My Future team of experts provided an intensive 25-hour training program for the group facilitators (social educators and social workers) in the capital of the Autonomous Region of Castile and Leon. This training program covered the core principles, methods, and evaluation of the program, as well as guidance on how to implement it successfully. Once the program had started (after the pre-intervention enrolment activity), two warm-up sessions were necessary to create a group feeling and to establish the group roles. Part of the first session was also used for participants to complete the pre-test questionnaires. The post-test questionnaires were completed during the last session, within a week of the program completion. Each set of questionnaires together with the group implementation datasheets were sent by the program coordinators to the university team, where all material was collected, organized, and entered into a database to be analysed.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Measures and Instruments

Personal information datasheet. Each adolescent participating in the program filled out a personal information datasheet during the first session of the program, which gathered the following sociodemographic variables: sex (0 = girl, 1 = boy), age, and residential area (0 = rural, 1 = urban).

Facilitator's datasheet. The facilitator of each group filled out a datasheet with information related to the following implementation components: group size (number of participants); group risk status (participants' psychosocial risk status was identified and labelled by the social service workers using a normalized measure of negative psychosocial conditions such as parental violence, substance use, poverty or lack of access to resources, and then the group was identified according to its participants statuses as 0 = without risk, 1 = mixed: with and without risk); group nationality (0 = only Spanish, 1 = mixed nationalities); facilitator's years of professional experience working with adolescents; family involvement in the group (the level of family involvement during the program was informed by the facilitator with an open response and responses were categorized by consensus as: 0 = none/low involvement - e.g., 'families were not involved during the program' -, 1 = medium involvement - e.g., 'families were contacted by phone and informed about the activities' - and 2 = high involvement - e.g., 'families took part in program activities'); number of modules (1-5); and number of extra activities. A total of 32 datasheets were analysed, and this group data was assigned to each individual member of the corresponding group.

The variables mentioned above in the adolescents' personal information datasheet and the facilitator's datasheet were used as predictors of the following outcome measures:

Group attendance rate. The facilitator of each group also included in the facilitator's datasheet the number of adolescents who started the program and the number of adolescents who did not finish the intervention. The attendance rate was calculated as the percentage of adolescents in each group that completed the intervention (total number of participants attending at the start minus those who did not finish the intervention), independently from the number of modules and activities that were carried out, as some facilitators chose to implement the program partially. The group attendance rate (in percentage) was then assigned to the participants of each corresponding group. To proceed with the binary logistic regression analyses, group attendance was divided into two categories. As the average percentage of group attendance was 80%, participants in groups with 80% attendance or higher were classified as high group attendance, and participants in groups with lower than 80% of attendance were classified as low group attendance.

Self-concept and social realization questionnaire. We used the Self-Concept and Social Realization Questionnaire (in Spanish AURE; De Mendoza, Medina, & Hernández, 2005), originally validated with Spanish adolescents ($\alpha = .91$). The instrument has a total of 42 items, comprising three factors: 1) Self-concept (16 items, $\alpha = .89$, $\omega = .90$, GLB = .93 in this study), as the positive evaluation of one's personal qualities; 2) Task-oriented Strategy (13 items, $\alpha = .89$, $\omega = .88$, GLB = .92 in this study), which includes the need to be efficient and to enjoy facing the challenges that one is involved in while performing tasks; and 3) Empathy and Social Realization (10 items, $\alpha = .84$, $\omega = .85$, GLB = .90 in this study), which involves the capacity to enjoy caring relationships and concern about other people's problems. Each item is presented using Osgood's semantic differential scale (Osgood, Suci, & Tannenbaum, 1957) where two statements are opposed and must be rated (e.g., "I feel good about myself", 1 2 3 4 5, "I feel uncomfortable with myself"). Scores nearer to 1 represent higher levels of competence, so all scores in this instrument were inverted for easier understanding.

Coping scale for children and youth. A reduced version of the Coping Scale for Children and Youth (CSCY; Brodzinsky et al., 1992)

was used, originally validated in the USA ($\alpha = .80$ for assistance seeking, $\alpha = .80$ for cognitive-behavioural problem solving, $\alpha = .81$ for cognitive avoidance, and $\alpha = .73$ for behavioural avoidance). The instrument has a total of 29 items, with responses rated on a five-point scale going from 1, *never*, to 5, *always*. Before rating these items, adolescents were asked to describe a recent specific problem and to bear it in mind while answering the rest of the questionnaire. This instrument includes four different factors: 1) Assistance Seeking (4 items, $\alpha = .60$, $\omega = .63$, GLB = .67 in this study), which involves interpersonal problem solving, such as getting advice or sharing feelings with another person such as a family member or a friend; 2) Cognitive-Behavioural Problem Solving (8 items, $\alpha = .76$, $\omega = .76$, GLB = .81 in this study), such as making plans to solve problems and then following them; 3) Cognitive Avoidance (11 items, $\alpha = .83$, $\omega = .83$, GLB = .84 in this study), involving putting the problem out of one's mind; and 4) Behavioural Avoidance (6 items, $\alpha = .66$, $\omega = .66$, GLB = .73 in this study), consisting of reducing tension by indirect means such as avoiding people that remind you of the problem.

Perceived community support questionnaire. We applied the Community Participation and Community Integration subscales of the Perceived Community Support Questionnaire (PCSQ; Gracia, Herrero, & Musitu, 2002), originally validated with Spanish population ($\alpha = .75$ for Community Integration, and $\alpha = .85$ for Community Participation). We used a total of 11 items with responses rated on a five-point scale going from 1, *strongly disagree*, to 5, *totally agree*. The two factors of community support measured were: 1) Community Integration (5 items, $\alpha = .67$, $\omega = .67$, GLB = .67 in this study), measuring the sense of belonging to a community or neighbourhood; and 2) Community Participation (6 items, $\alpha = .73$, $\omega = .75$, GLB = .81 in this study), measuring the level of involvement in the community's social activities.

Data Analysis

To examine which implementation components best predict the group attendance rate, a binary logistic regression analysis was run. In Step 1, we introduced the adolescents' sociodemographic variables: sex, age, and residential area. In Step 2 we included group and facilitator variables: group size, group psychosocial risk-status, group nationality, and the facilitator's years of experience. In Step 3 we included the remaining implementation variables: family involvement level, number of modules carried out, and number of extra activities performed. To interpret the global significance of the model, at each step we examined the *F* statistic, the values for the adjusted R^2 ($AdjR^2$), and the change in *R* (ΔR^2), as well as the specific contribution of each variable to the total variance explained by the model through the odds ratio (*OR*), and the regression coefficient (*B*).

Second, to examine which of the implementation components predict positive outcomes in the adolescents' competencies after participating in the program, hierarchical linear regression analyses were run separately for each of the post-test competence scores: self-concept, task-oriented strategy, empathy and social realization, assistance seeking, problem solving, cognitive avoidance, behavioural avoidance, community participation and community integration. To help with the interpretation, the predictor variables included in the regression model were standardized (Tabachnick & Fidell, 2007). In each regression model, we included the pre-test centered competence scores as a predictor at Step 1, to control for the initial level of competence and find out what the remaining predictors were adding to the explanation of the post-test variance. The pre-test centred competence scores were calculated by subtracting the average of the participant's pre-test scores from each of the participant's pre-test scores, helping us to interpret the direction of gain between the pre-test and post-test scores when looking at beta values. The hierarchical regression

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

models were carried out using a stepwise forward procedure. In Step 1 we included the pre-test centred scores, and in the following three steps we included the remaining implementation variables as mentioned previously for the attendance rate. To interpret the global significance of the model, at each step we examined the *F* statistic, the values for the adjusted *R*² (Adj*R*²), and the change in *R* (ΔR^2), as well as the specific contribution of each variable to the total variance explained by the model through the significance and the value of the squared semi-partial correlation (*r*²). All analyses were conducted using SPSS 21 statistical software, assuming a confidence level of 95% for Type I error.

Results

Components Predicting Group Attendance

Table 2. Binary Logistic Regression Analysis of Sociodemographic and Implementation Variables on Group Attendance Rate (*N* = 356)

Variable	<i>B</i>	Attendance rate		
		<i>SE</i>	Wald	<i>OR</i>
Step 1				
Sex	0.48	0.23	4.65	1.62*
Age	0.27	0.08	11.84	1.30***
Step 2				
Sex	0.62	0.25	6.30	1.87*
Age	0.21	0.09	5.46	1.23*
Group risk status	-2.91	0.47	38.70	0.05***
Group nationality	1.93	0.35	30.76	6.92***
Step 3				
Age	-0.13	0.11	1.41	0.75*
Group risk status	-2.08	0.52	15.79	0.07*
Group nationality	1.71	0.39	19.01	9.64*
Facilitator's experience	-0.19	0.06	10.96	0.86*
Family implication	0.81	0.34	5.49	5.50***
Number of modules	-0.55	0.11	24.43	0.44***
Number of extra activities	-0.76	0.13	35.53	0.41***

Table 2 represents a summary of the binary logistic regression analysis of the sociodemographic and implementation variables on group attendance. The model was significant in all three steps: Step 1, $c^2(3) = 24.14, p \leq .001$; Step 2, $c^2(4) = 65.22, p \leq .001$; and Step 3, $c^2(3) = 102.14, p \leq .001$, explaining 56% of the variance. Transforming the odds ratios into percentages to intuitively interpret the results, ($OR - 1$) * 100, at Step 3, groups with mixed nationalities were found to have 864% higher odds of having high group attendance

than those with only Spanish members ($OR = 9.64$) and groups with greater family involvement were found to have 450% higher odds of having high group attendance than groups with low family involvement ($OR = 5.50$). On the other hand, each additional year of age in the participants reduced by 25% the odds of having high group attendance ($OR = .75$); groups with mixed psychosocial risk had 93% lower odds of having high group attendance compared to non-at-risk groups ($OR = .07$); each additional year of facilitator experience reduced the odds of having high group attendance by 14% ($OR = .86$); and each additional module and each additional activity reduced the odds of having high group attendance by 56% ($OR = .44$) and 59% ($OR = .41$), respectively.

Components Predicting Post-test Competencies

Results of the hierarchical regression analysis on the predictive capacity of the sociodemographic and implementation factors on post-test personal competencies can be seen in Table 3. The regression model for Self-concept was significant in all four steps, explaining 52% of the variance in Step 4, $F(11, 344) = 10.76, p \leq .001$. After controlling for the pre-test performance (38% of the variance), a significant increase in the variance was found in Step 2 and in Step 3. Being a boy ($r^2 = .15$) and having a facilitator with fewer years of experience ($r^2 = -.19$) significantly contributed to predicting a higher score in self-concept at the post-test.

The regression model for Task-oriented Strategy was significant in all four steps, explaining 52% of the variance in Step 3, $F(8, 347) = 13.53, p \leq .001$. After controlling for the pre-test performance (37% of the variance), a significant increase was found in Step 3. Being in a larger group ($r^2 = .35$) and having a facilitator with fewer years of experience ($r^2 = -.26$) significantly contributed to predicting a higher score in Task-oriented Strategy at the post-test.

The regression model for Empathy and Social Realization was significant in all four steps, explaining 38% of the variance in Step 4, $F(11, 344) = 6.64, p \leq .001$. After controlling for the pre-test performance (28% of the variance), a significant increase was found in Step 2 and in Step 4. Being in a larger group ($r^2 = .22$), with a high level of family involvement during the program ($r^2 = .20$), and performing fewer modules ($r^2 = .17$) and fewer extra activities ($r^2 = .23$) predicted a higher score in Empathy and Social Realization at the post-test.

Table 3. Regression Models Controlling Pre-test Competence Measures of Sociodemographic and Implementation Variables on Adolescents' Post-test Personal Competencies (*N* = 356)

	Self-concept			Task-oriented Strategy			Empathy and Social Realization		
	β	Adj <i>R</i> ²	ΔR^2	β	Adj <i>R</i> ²	ΔR^2	β	Adj <i>R</i> ²	ΔR^2
Step 1									
Pre-test measure	.62***	.38***	.39***	.61***	.37***	.37***	.53***	.28***	.28***
Step 2									
Pre-test measure	.60***	.44***	.08**	.58***	.38***	.03	.54***	.33***	.07*
Sex	.20*			-.03			.08		
Age	.08			.04			.20*		
Residential area	-.26**			-.19*			-.26**		
Step 3									
Pre-test measure	.53***	.50***	.08**	.52***	.52***	.15***	.50***	.34***	.04
Sex	.18*			-.01			.10		
Age	.13			.15			.22*		
Group size	.15			.40***			.20*		
Facilitator's experience	-.42***			-.42***			-.13		
Step 4									
Pre-test measure	.50***	.52***	.03	.51***	.51***	.01	.52***	.38***	.06*
Sex	.17*			-.01			.13		
Group size	.06			.43***			.39**		
Facilitator's experience	-.36***			-.44***			-.26		
Family implication	.23			.15			.41*		
Number of modules	.07			-.12			-.44*		
Number of extra activities	-.10			-.16			-.57**		

ARTICLE IN PRESS

Table 4. Regression Models Controlling Pre-test Competence Measures of Sociodemographic and Implementation Variables on Adolescents' Post-test Problem-solving Competences (N = 356)

	Assistance Seeking			Cognitive-Behavioral Resolution			Cognitive Avoidance			Behavioural Avoidance		
	β	AdjR ²	ΔR^2	β	AdjR ²	ΔR^2	β	AdjR ²	ΔR^2	β	AdjR ²	ΔR^2
Step 1												
Pre-test measure	.60***	.35***	.35***	.58***	.33***	.33***	.63***	.39***	.39***	.59***	.34***	.34***
Step 2												
Pre-test measure	.59***	.37***	.04	.60***	.32***	.01	.60***	.39***	.02	.59***	.34***	.01
Residential Area	.20*			.01			.00			.03		
Step 3												
Pre-test measure	.59***	.38***	.04	.54***	.34***	.05	.59***	.39***	.02	.55***	.33***	.03
Step 4												
Pre-test measure	.58***	.41***	.04	.65***	.38***	.06	.64***	.42***	.05	.52***	.32***	.01
Group size	.33*			.26			-.12			.06		
Group risk status	-.11			-.14			-.22*			-.17		
Family implication	.29			.39*			-.24			-.09		
Modules	-.43*			-.63**			.55**			.03		
Extra activities	-.46*			-.58**			.39*			.15		

Results of the hierarchical regression analysis on the predictive capacity of the sociodemographic and implementation factors on post-test problem-solving competencies can be seen in Table 4. The regression model for Assistance Seeking was significant in all four steps, explaining 41% of the variance in Step 4, $F(11, 344) = 7.12, p \leq .001$. After controlling for the pre-test performance, that in Step 1 explained 35% of the variance, no significant increases were found in Step 2, 3 or 4, yet Step 4 explained the highest percentage of the variance. Being in a larger group ($r^2 = .19$) and performing fewer modules ($r^2 = -.16$) and fewer extra activities ($r^2 = -.19$) significantly contributed to predicting a higher score in Assistance Seeking at the post-test.

The regression model for Cognitive-Behavioural Problem Solving was significant in all four steps, explaining 38% of the variance in Step 4, $F(11, 344) = 6.49, p \leq .001$. The pre-test performance on its own explained 33% of the variance, and a significant increase was found in Step 4. Having a higher level of family involvement ($r^2 = .18$) and performing fewer modules ($r^2 = -.23$) and fewer extra activities ($r^2 = -.22$) significantly contributed to predicting a higher score in Cognitive-Behavioural Problem Solving at the post-test.

The regression model for Cognitive Avoidance was significant in all four steps, explaining 42% of the variance in Step 4, $F(11, 344) = 7.55, p \leq .001$. After controlling for the pre-test performance in Step 1, explaining 33% of the variance, no significant increases were found in Step 2, 3 or 4. Being in a mixed risk group ($r^2 = -.16$) predicted a lower score in Cognitive Avoidance, whilst performing more modules ($r^2 = .21$) and more extra activities ($r^2 = .16$) predicted higher scores in Cognitive Avoidance at the post-test.

The regression model for Behavioural Avoidance was significant in all four steps, with Step 1 explaining 34% of the variance, $F(1, 354) =$

65.85, $p \leq .001$. Only the pre-test measure was a significant predictor for post-test Behavioural Avoidance ($r^2 = .59$).

Results of the hierarchical regression analysis on the predictive capacity of sociodemographic and implementation variables on participant's community competencies can be seen in Table 5. The regression model for Community Participation was significant in all four steps, yet only the pre-test performance was a significant predictor of the post-test score, explaining 21% of the variance, $F(1, 354) = 27.72, p \leq .001$.

The regression model for Community Integration was significant in all four steps, explaining the highest percentage of the variance (58%) in Step 3, $F(8, 347) = 17.89, p \leq .001$. The pre-test performance on its own explained 53% of the variance, yet a significant increase was found in Step 2 and in Step 3. Being younger ($r^2 = -.16$), from an urban area ($r^2 = .18$), and having a facilitator with fewer years of experience ($r^2 = -.14$) predicted a higher score in post-test Community Integration.

Discussion

The present study evaluates the impact of implementation components on program outcomes such as attendance rate and changes to personal, problem-solving, and community competencies. Results showed a substantial variability in the attendance rate and in the patterns of change in adolescent competencies that were partially explained by several implementation components reported by the facilitators.

As expected, higher rates of attendance were predicted by participants' younger ages and less psychosocial risk. While younger adolescents' daily activities can still be strongly supervised by

Table 5. Regression Models Controlling Pre-test Competence Measures of Sociodemographic and Implementation Variables on Adolescents' Post-test Community Competences (N = 356)

Variables	Community Participation			Community Integration		
	β	AdjR ²	ΔR^2	β	AdjR ²	ΔR^2
Step 1						
Pre-test measure	.47***	.21***	.22***	.73***	.53***	.54***
Step 2						
Pre-test measure	.49***	.20***	.01	.73	.56***	.04*
Age	.02			-.20**		
Residential area	.01			.17		
Step 3						
Pre-test measure	.49***	.18***	.02	.76***	.58***	.03
Age	-.03			-.22**		
Residential area	.13			.33*		
Step 4						
Pre-test measure	.50***	.21***	.05	.77***	.57***	.01
Age	-.11			-.24*		
Residential area	.14			.32**		
Facilitator's experience	-.10			-.27*		

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

ARTICLE IN PRESS

their families, older adolescents seek more independence, which may be causing their lower attendance (Furstenberg, Cook, Eccles, Elder, & Sameroff, 1999; Zimmer-Gembeck & Collins, 2006). At-risk adolescents are also known to attend organized activities such as theatre, music, or sports clubs less frequently (Theokas & Bloch, 2006), therefore more of an effort needs to be made in order to engage them into the program, even when involving a flexible curriculum. Other implementation components such as forming groups with mixed nationalities conducted by young facilitators, involving families in the program, and carrying out one to two modules without any extra activities contributed to the higher rates of attendance. Extra activities were not included in the program's design and may be increasing its length, thus impacting on the rate of attendance. In turn, mixing nationalities may be making the program more appealing to adolescents, as during this developmental period adolescents are in search of new experiences and may be attracted by the idea of meeting peers from different cultures (Arasaratnam, Banerjee, & Dembek, 2010). What is more, mixing nationalities can be empowering for Spanish adolescents as they help others integrate into their culture, while the program may also help foreign adolescents settle better into the community while making new friends. We recommend for these controllable implementation components to be especially taken into account in order to promote attendance in future editions, especially with older participants and adolescents with psychosocial risk.

The facilitator's lower experience, which is related to being younger, was one of the implementation components that predicted the highest number of positive competence outcomes: self-concept, task-oriented strategy, and community integration. Younger facilitators are closer to the participants' ages, are more personally available, and are more likely to serve as positive role models for the adolescents.

When aiming to improve adolescents' task orientation, and empathy and social realization, the size of the group is important. Larger groups are more effective at task orientation since participants were encouraged to take on planned community actions and had to distribute the plan into individual or subgroup tasks to achieve their project goal. It could be that larger groups were able to distribute the main action into smaller units, and that each adolescent found it easier to concentrate and accomplish their individual and/or subgroup tasks. Large groups were also more effective at improving participants' empathy and social realization. This may be due to adolescents exchanging more experiences and getting to know a greater variety of people in these groups (Alvarez, Rodrigo, & Byrne, 2016). Having a shorter program with high family involvement is also key when working on adolescents' empathy and social realization (Duerden, Witt, & Harrist, 2013), as adolescents must see that there is coherence between what the community is offering (the program) and what their families approve of.

Large groups are also positive when working on problem-solving strategies to promote assistance seeking. It could be that in larger groups adolescents have more peers to choose from to share their problems and ask for help. High family involvement during the program also promotes cognitive and behavioural problem solving, whilst shortening the program and not overloading the adolescents with extra activities can be beneficial for both of these problem-solving strategies. Adolescents in mixed-risk groups predicted low post-test cognitive avoidance, a positive outcome that could mean that they are admitting having problems, an important starting point from which to continue working on further problem-solving strategies.

Evidence documents that youth from disadvantaged families or communities participate in fewer organized activities, such as music lessons or hobby clubs, and for less time (Theokas & Bloch, 2006; Wimer et al., 2006). A community program aimed especially at this population can be an efficient way to counteract this deficit.

Based on the results from this study, we consider that an optimal implementation strategy could be to place at-risk adolescents with peers from other countries, in large groups, with young facilitators; to get their families involved; and to make the program shorter, not only to promote their attendance but also to obtain the best results.

Our study reveals that shortening the program to include fewer modules and having fewer extra activities predicts the highest number of positive competence outcomes in empathy and social realization, assistance seeking, cognitive-behavioural problem solving and (less) cognitive avoidance. A recent study has also found that a short intensive youth development program offered adolescents more developmental experiences than longer conventional school activities (Bash, 2015). A short yet intensive community programs provides adolescents with a unique social context and can initiate or sustain a positive developmental pathway with fewer negative experiences than longer school activities.

As for the high number of extra activities, these could be overloading the participants, or they could be used in replacement of other important activities designed in the modules. The type of leisure activities performed during the current program influenced the positive outcomes achieved, as shown in a previous study (Garcia-Poole et al., 2018). Organized group dynamics such as presentation games, rather than unorganized activities such as hanging out in overnight stays, were associated with a positive competence change profile.

Finally, in relation to community competencies, young adolescents, residence in urban areas, and the use of less experienced (younger) facilitators predicted a high sense of community integration after the program. This is a positive finding, as urban individuals are typically found to be less community orientated (Prezza & Costantini, 1998). In this case, group composition and adherence to the program design did not contribute to the community outcomes. It is also possible that community competencies were not very self-evident for the adolescents, and that during the program facilitators did not emphasize the improvements made to their sense of belonging to the community or to their level of involvement in the community's social activities. A recommendation for both facilitators and adolescents would be to emphasize the contributions that their action projects can have to the community.

Several limitations of this study are noteworthy. First, the measures of attendance rate, psychosocial risk status, and level of family involvement were group measures, and as such, were not able to capture the inter-variability between the members of each group. It was considered that asking the facilitators for this amount of specific information could potentially lead to overload, as they were already engaged in action projects with the participants and taking part in a major evaluation process. Second, the list of implementation measures is limited and could be complemented with information provided by the participants on quality of delivery. Third, data were collected by the group facilitators and not by independent researchers, which may introduce biases such as social desirability. Furthermore, the fact that a large number of participants were excluded from the analysis because of missing group data may introduce biases to the results, as this could indicate a variation in the facilitators' organization and overall program implementation. Fourth, even though the program is flexible and can be suited for most communities, the fact that this study was carried out in Spain can limit the generalizability of the findings. Finally, we do not have any follow-up data that show that our results are sustained over time.

In conclusion, the findings from this study have shown that variations in the implementation conditions of the Building My Future program can affect adolescents' attendance rate and competencies, helping practitioners make informed decisions on future interventions. A future research agenda should be considered to overcome some of the limitations of this study, following a multidimensional model of implementation components. Quality of delivery can be better explored and reported on by independent

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

researchers and participants, as well as further information should be given on participant dropout. Finally, other important outcomes related to these competences could be explored, such as health-related lifestyle profiles.

Conflict of Interest

The authors of this article declare no conflict of interest.

References

Aebi, M., Giger, J., Plattner, B., Metzke, C. W., & Steinhausen, H. C. (2014). Problem coping skills, psychosocial adversities and mental health problems in children and adolescents as predictors of criminal outcomes in young adulthood. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 23, 283-293. <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0458-y>

Alvarez, M., Rodrigo, M. J., & Byrne, S. (2016). What implementation components predict positive outcomes in a parenting program? *Research on Social Work Practice*, 26, 1-15. <https://doi.org/10.1177/1049731516640903>

Arasaratnam, L. A., Banerjee, S. C., & Dembek, K. (2010). Sensation seeking and the integrated model of intercultural communication competence. *Journal of Intercultural Communication Research*, 39, 69-79. <https://doi.org/10.1080/17475759.2010.526312>

Badura, P., Madarasova Geckova, A., Sigmundova, D., Sigmund, E., van Dijk, J. P., & Rejinevel, S. A. (2018). Can organized leisure-time activities buffer the negative outcomes of unstructured activities for adolescents' health? *International Journal of Public Health*, 63, 743-751. <https://doi.org/10.1007/s00038-018-1125-3>

Baker, C. N., Arnold, D. H., & Meagher, S. (2011). Enrollment and attendance in a parent training prevention program for conduct problems. *Prevention Science*, 12, 126-138. <https://doi.org/10.1007/s11121-010-0187-0>

Bash, E. (2015). Comparing positive developmental experiences across adolescents social contexts (PhD Proposal, 2009, 1). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E., & Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science*, 12, 23-33. <https://doi.org/10.1007/s11121-010-0186-1>

Brodzinsky, D. M., Elias, M. J., Steiger, C., Simon, J., Gill, M., & Hitt, J. C. (1992). Coping scale for children and youth: Scale development and validation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 195-214. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(92\)90029-H](https://doi.org/10.1016/0193-3973(92)90029-H)

Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2(40). <https://doi.org/10.1186/1748-5908-2-40>

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., Hawkins, J. D., Berglund, M. L., ... Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 59(1), 98-124. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.5.1.515a>

Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Berglund, M. L., Pollard, J. A., & Arthur, M. W. (2002). Prevention science and positive youth development: competitive or cooperative frameworks? *Journal of Adolescent Health*, 31, 230-239. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00496-2](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00496-2)

Cicognani, E., Albanesi, C., & Zani, B. (2008). The impact of residential context on adolescents' subjective well being. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18, 558-575. <https://doi.org/10.1002/casp.972>

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>

Council of Europe. (2006). *Recommendation Rec(2006)19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting*. Retrieved from <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1073507>

De Mendoza, R. A., Medina, R. D., & Hernández, P. H. (2005). Consistencia interna y estructura factorial de un cuestionario sobre autorrealización y crecimiento personal. *Psicothema*, 17, 134-142.

Dixon, A. C., Schoonmaker, C. T., & Philliber, W. W. (2000). A Journey Toward Womanhood: effects of an afrocentric approach to pregnancy prevention among african-american adolescent females. *Adolescence*, 35(139), 425-429.

Duerden, M. D., Witt, P. A., & Harrist, C. J. (2013). The impact of parental involvement on a structured youth program experience: A qualitative inquiry. *Journal of Youth Development*, 8(3), 106-123. <https://doi.org/10.5195/JYD.2013.88>

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, 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>

Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (Eds.). (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/10022>

Eichasa, K., Kurtines, W. M., Rinaldi, R. L., & Farr, A. C. (2018). Promoting positive youth development: A psychosocial intervention evaluation. *Psychosocial Intervention*, 27, 22-34. <https://doi.org/10.5093/pi2018a5>

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature* (FMHI #231). Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.

Flanagan, C. A., Kim, T., Collura, J., & Kopish, M. A. (2015). Community service and adolescents' social capital. *Journal of Research on Adolescence*, 25, 295-309. <https://doi.org/10.1111/jora.12137>

Furstenberg, F. F. (1999). *Managing to make it: urban families and adolescent success*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Furstenberg, F. F., Cook, T. D., Eccles, J. S., Elder, G. H., & Sameroff, A. (1999). *Managing to make it: Urban families and adolescent success*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

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.

García-Poole, C., Byrne, S., & Rodrigo, M. J. (2017). Adolescent lifestyle profiles and personal and community competences. *European Journal of Developmental Psychology*, 15, 531-547. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1316258>

García-Poole, C., Byrne, S., & Rodrigo, M. J. (2018). Youth-led activities associated with positive competence changes in a community-based program for adolescents. *Child & Family Social Work*, 23, 599-608. <https://doi.org/10.1111/cfs.12450>

Gavin, L. E., Catalano, R. F., David-Ferdon, C., Gladden, K. M., & Markham, C. M. (2010). A review of positive youth development programs that promote adolescent sexual and reproductive health. *Journal of Adolescent Health*, 46(3), 575-591. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.11.215>

Gracia, E., Herrero, J., & Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid, Spain: Síntesis.

Granger, R. C. (2010). Understanding and improving the effectiveness of after-school practice. *American Journal of Community Psychology*, 45, 441-446. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9301-5>

Hale, D., Fitzgerald-Yau, N., & Viner, R. M. (2014). A systematic review of effective interventions for reducing multiple health risk behaviors in adolescence. *American Journal of Public Health*, 104(5), 19-41. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.301874>

Ibrahim, S., & Sidani, S. (2015). Fidelity of intervention implementation: A review of instruments. *Health*, 07, 1687-1695. <https://doi.org/10.4236/health.2015.712183>

Ince, D., Yperen, T. Van, & Valkestijn, M. (2014). *Top ten positive youth development. Protective factors in parenting and growing up*. Netherlands Youth Institute.

Kremer, K. P., Maynard, B. R., Polanin, J. R., Vaughn, M. G., & Sarteschi, C. M. (2015). Effects of after-school programs with at-risk youth on attendance and externalizing behaviors: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 616-636. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0226-4>

Kutash, K., Cross, B., Madias, A., Duchnowski, A. J., & Green, A. L. (2012a). Description of a fidelity implementation system: An example from a community-based children's mental health program. *Journal of Child and Family Studies*, 21(6), 1028-1040. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9565-5>

Kutash, K., Cross, B., Madias, A., Duchnowski, A. J., & Green, A. L. (2012). Description of a fidelity implementation system: An example from a community-based children's mental health program. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 1028-1040. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9565-5>

Lee, K. T. H., & Vandell, D. L. (2015). Out-of-school time and adolescent substance use. *The Journal of Adolescent Health* : Official Publication of the Society for Adolescent Medicine, 57, 523-529. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.07.003>

Lee, T. K., Wickrama, K. A. S., O'Neal, C. W., & Prado, G. (2017). Identifying diverse life transition patterns from adolescence to young adulthood: The influence of early socioeconomic context. *Social Science Research*, 70, 212-228. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.12.001>

Lerner, J. V., Bowers, E. P., Minor, K., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Schmid, K. L., ... Lerner, R. M. (2013). Positive youth development: Processes, philosophies, and programs. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, J. Mistry, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology, Vol. 6: Developmental psychology* (2nd ed., pp. 365-392). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.

Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among America's youth*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452233581>

Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2006). Toward a new vision and vocabulary about adolescence: Theoretical, empirical, and applied bases of a "positive youth development" perspective. In L. Balter & T. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (2nd ed., pp. 445-469). New York, NY: Psychology Press.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección https://sede.ull.es/validacion/	
Identificador del documento: 1921093	Código de verificación: I9pj/2mH
Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

ARTICLE IN PRESS

Implementation Factors that Predict Positive Outcomes in a Community-based Intervention Program for at-Risk Adolescents

11

- Mahoney, J. L., Vandell, D. L., Simpkins, S., & Zarret, N. (2009). Adolescent out-of-school activities. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* pp. 228-269. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470479193.adlpsy002008/full>
- Morgan, A., & Ziglio, E. (2007). Revitalising the evidence base for public health: an assets model. *Promotion & Education, 14*(Suppl 2), 17-22. <https://doi.org/10.1177/10253823070140020701x>
- Osgood, C. E., Suci, G., & Tannenbaum, P. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Prezza, M., & Costantini, S. (1998). Sense of community and life satisfaction: investigation in three different territorial contexts. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 8*, 181-194. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(199805/06\)8:3<181::AID-CASP436>3.0.CO;2-4](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(199805/06)8:3<181::AID-CASP436>3.0.CO;2-4)
- Robinson, M., Kendall, G. E., Jacoby, P., Hands, B., Beilin, L. J., Silburn, S. R., ... Oddy, W. H. (2011). Lifestyle and demographic correlates of poor mental health in early adolescence. *Journal of Paediatrics and Child Health, 47*, 54-61. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.2010.01891.x>
- Rodrigo, M. J. (2016). Quality of implementation in evidence-based positive parenting programs in Spain: Introduction to the special issue. *Psychosocial Intervention, 25*, 63-68. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.02.004>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Batista-Foguet, J.-M., García, M., Rodríguez, G., Martín, J. C., & Martínez, A. (2006). Estilos de vida en la adolescencia y su relación con los contextos de desarrollo. *Cultura y Educación, 18*, 381-395. <https://doi.org/10.1174/113564006779173064>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M., García, M., Medina, A., Martínez, M. A., & Martín, J. C. (2006). La influencia de las características personales y contextuales en los estilos de vida en la adolescencia: aplicaciones para la intervención en contextos de riesgo. *Anuario de Psicología, 37*, 259-276. Retrieved from <http://www.raeo.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewArticle/61841/0>
- Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P., & Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity. *New Directions for Child and Adolescent Development, 67*, 45-65. <https://doi.org/10.1002/cd.23219956707>
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science, 7*, 94-111. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0702_6
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2016). Evaluating youth development programs: Progress and promise. *Developmental Science, 20*, 188-202. <https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1113879>
- Santiago, A. M., Soska, T. M., & Gutierrez, L. M. (2017). Improving the effectiveness of community-based interventions: Recent lessons from community practice. *Journal of Community Practice, 25*, 139-142.
- Sardiñas, L. M., Padilla, V., Aponte, M., Boscio, A. M., Pedrego, C. P., Santiago, B., ... Cesáreo, M. S. (2017). Identification of positive youth development interventions. *Revista Puertorriqueña de Psicología, 28*, 14-32.
- Schwartz, S. E. O., Chan, C. S., Rhodes, J. E., & Scales, P. C. (2013). Community developmental assets and positive youth development: The role of natural mentors. *Research in Human Development, 10*, 141-162. <https://doi.org/10.1080/15427609.2013.786553>
- Schwartz, S. J., Pantin, H., Coatsworth, J. D., & Szapocznik, J. (2007). Addressing the challenges and opportunities for today's youth: Toward an integrative model and its implications for research and intervention. *The Journal of Primary Prevention, 28*, 117-144. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0084-x>
- Sipe, C. L., Ma, P., & Gambone, M. A. (1998). *Support for youth: A profile of three communities*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. New York, NY: Allyn & Bacon. <https://doi.org/10.1037/022267>
- Theokas, C., & Bloch, M. (2006). *Out-of-school time is critical for children: Who participates in programs? Research-to-results fact sheet*. Washington, DC: Child Trends. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED510719>
- Ungar, M. (2011). Community resilience for youth and families: Facilitative physical and social capital in contexts of adversity. *Children and Youth Services Review, 33*, 1742-1748. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.04.027>
- Vandell, D. L., Larson, R. W., Mahoney, J. L., & Watts, T. W. (2015). Children's organized activities. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, 4*(8), 1-40. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy408>
- Wimer, C., Bouffard, S., Caronongan, P., Dearing, E., Simpkins, S. D., Little, P. M. D., ... Simpkins-Chaput, S. (2006). *What are kids getting into these days? Demographic differences in youth out-of-school time participation*. (Unknown publisher). Retrieved from <https://asu.pure.elsevier.com/en/publications/what-are-kids-getting-into-these-days-demographic-differences-in>
- Zarrett, N., & Lerner, R. M. (2008). Ways to promote the positive development of children and youth. *Child Trends Research Brief, 11*.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Collins, W. A. (2006). Autonomy development during adolescence. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 175-204). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470756607.ch9>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Discusión General

Durante esta tesis se ha obtenido evidencia sobre la efectividad del programa grupal Construyendo Mi Futuro bajo condiciones reales de implementación comunitaria, complementado a su vez con un estudio sobre los estilos de vida adolescentes y una revisión general de las evaluaciones de otros programas comunitarios. Dado que cada una de las publicaciones de esta tesis presenta ya su discusión específica, en esta sección se extraerán algunos núcleos de debate que surgen a nivel más general.

El primer aspecto que llama la atención es el hecho de que los estilos de vida en la adolescencia se relacionen más con sus competencias de tipo personal, social y comunitario, que con sus estrategias de afrontamiento de problemas. Así, el tipo de competencias que parecen ser fundamentales para la elección de un estilo de vida más saludable durante la adolescencia son el autoconcepto, la empatía y realización social, el afrontamiento de las tareas y la participación e integración comunitaria. Estos resultados están en línea con algunos estudios previos que destacan la conexión entre los hábitos saludables y las habilidades sociales, la integración comunitaria o la participación en actividades deportivas (Gendron, Royer, Bertrand, & Potvin, 2004; Moreno, 2003; Ross, 2002). Esto nos indica que las intervenciones dirigidas a mejorar competencias de naturaleza más personal, interpersonal y comunitaria, en un contexto comunitario, pueden provocar también cambios positivos en las elecciones de estilos de vida de los y las adolescentes. No parece, pues, que un estilo de vida inadecuado sea fruto de un conjunto de problemas que el o la adolescente no haya sabido afrontar (aunque de hecho dicho estilo sí que vaya aparejado a problemas). Más bien un estilo de vida inadecuado es el resultado de una serie de decisiones inadecuadas en el contexto social y comunitario debido a limitaciones en las competencias que aseguran un desarrollo positivo. Este es un resultado muy esperanzador, dado que va en la línea del tipo de intervención que promueve el programa Construyendo Mi Futuro (COFU), centrado en fortalecer este tipo de competencias interpersonales y comunitarias durante proyectos de acción inmersos en los recursos de la comunidad. Este resultado cuestiona una vez más el énfasis de las intervenciones centradas en “problemas de comportamiento” relacionadas con “sexo, drogas y alcohol” y centradas en la disminución o tratamiento de dichos problemas mediante talleres en los que se realizan actividades “libres de contexto”.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

La metodología del programa COFU, basada en proyectos de acción, sigue una filosofía que respeta las necesidades de autonomía en la adolescencia, manifestadas en su capacidad para elegir las actividades a llevar cabo en dichos proyectos, en consenso con sus iguales, desarrollando dicha capacidad en un ámbito menos formal que el del centro escolar (Hubbard, 2015; H. J. Spear & Kulbok, 2004). Con la evaluación del programa COFU, se ha descubierto que los perfiles de cambio en las competencias de los y las adolescentes varían en función de las actividades que eligen dentro de los proyectos de acción que llevan a cabo durante el programa, siendo más beneficiosas aquellas actividades creativas y artísticas, voluntariados, excursiones, y juegos. En la elección de estos proyectos es clave llevar a cabo una lectura crítica de las carencias y necesidades del entorno y de cómo se pueden cubrir dichas necesidades. Son también importantes aquellos proyectos de acción que promueven reuniones con asociaciones y recursos municipales, ya que permiten relacionar a los/las adolescentes (incluso a los/las que provienen de familias en riesgo) con los propios recursos comunitarios, dándoles una visión más certera y amplia de su propio entorno. Este tipo de actividades se caracteriza precisamente por esa informalidad y sociabilidad que se viene mencionando, además de requerir autonomía para llevarlas a cabo.

Por otro lado, llama la atención el que sean precisamente los grupos con riesgo psicosocial los que hayan realizado actividades de este tipo asociativo, lúdico y creativo, caracterizando al perfil de adolescentes que han alcanzado mayores beneficios competenciales. En cambio, los grupos sin riesgo, aunque predijeron una mayor asistencia, caracterizan el perfil de cambios competenciales negativos al no realizar las actividades mencionadas. Esta idea es un punto clave que se desprende de la tesis y que es importante transmitírsela a los y las facilitadores/as del programa. Apoyar la variedad de actividades mencionadas anteriormente y los contactos con servicios comunitarios es fundamental para todos y todas, independientemente de la situación de riesgo psicosocial. “Descuidar” el tipo de actividades en los grupos con adolescentes más “normalizados”, quizás porque parezcan menos problemáticos, puede afectar negativamente al desarrollo de algunas competencias, sobre todo aquellas que suelen decaer durante la adolescencia, como son la autoestima y la participación comunitaria (Jarus, Anaby, Bart, Engel-Yeger, & Law, 2010; Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, & Potter, 2002). Parece ser que la calidad de la intervención de los/las facilitadores puede estar influyendo en las actividades que eligen los y las participantes y en sus cambios competenciales, por lo que sería interesante poder estudiar en mayor profundidad sus prácticas profesionales y cómo se relacionan éstas con el proceso de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

apoyo a tales proyectos de acción (Helitzer et al., 2000). Algo similar sucede con las actividades de inicio destinadas a la captación de participantes que se proponen antes de los módulos del programa. Aquellas actividades que fomentan la cohesión grupal con dinámicas preparadas previamente destacan en el perfil de adolescentes que llegan a alcanzar mayores cambios competenciales al terminar el programa. Por lo tanto, es crucial que los y las facilitadores/as sirvan de guía y apoyo antes y durante las actividades del programa, sin dejar al grupo pasar mucho tiempo a su aire y consolidar formas de comportarse de manera desorganizada.

Curiosamente, y aunque pudiera parecer que la calidad con la que conducen los y las facilitadores/as al grupo fuera mayor cuantos más años de experiencia tuvieran estos/as, se encuentra el resultado contrario. Son los y las facilitadores/as con menos experiencia profesional los que consiguen una mayor participación y los mayores cambios en las competencias personales y comunitarias analizadas. Este dato es esperanzador para el programa COFU, en el sentido de poder apostar por el entrenamiento de personal joven que no necesariamente deba tener más años de experiencia profesional. La motivación, disponibilidad horaria, la planificación, y el trato grupal del/la facilitador/a pueden ser algunas de las variables que subyacen al éxito del programa y deben tenerse en cuenta en futuras evaluaciones. Este dato, junto con otros resultados positivos encontrados en los grupos grandes, con nacionalidades mixtas donde pueden darse más oportunidades de interacciones ricas y estimulantes, y con una mayor implicación familiar que sin duda resulta un factor protector, pueden y deben ayudar a tomar decisiones informadas en próximas ediciones del programa.

Otro núcleo de debate gira en torno al hecho de que la aplicación de un menor número de módulos, y menos actividades extras fuera del programa, predigan resultados más positivos. ¿Qué cuestiones pueden estar detrás de este fenómeno? Una posible explicación podría ser que, al darse más módulos, se estén impartiendo los contenidos más superficialmente, sin realmente planificar, ejecutar y reflexionar a fondo sobre los proyectos de acción. En la misma línea, puede ser que, al hacer más actividades extra, se estén haciendo menos proyectos de acción, o con menos calidad, o que esas actividades extra no estén siendo correctamente supervisadas. ¿Podría ser que los y las facilitadores/as que imparten menos módulos estén siguiendo las pautas del programa de forma más rigurosa? Por otro lado, un programa más largo y que lleve más tiempo puede estar desmotivando a los y las participantes, haciéndolo quizá menos dinámico y más basado en la terminación de los módulos que en la profundización de los contenidos entrenados en los proyectos. Sin duda, la reducción del programa es una

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

cuestión interesante que está siendo objeto de debate y que puede estar también relacionada con la calidad de impartición por parte de los y las facilitadores/as.

Por último, otro núcleo de debate surge tras descubrir, en la revisión realizada en una de las publicaciones de esta tesis, la poca información sobre implementación que suelen contener las evaluaciones de los programas comunitarios dirigidos a adolescentes en situación de riesgo psicosocial. Esta es una información que es crucial para mejorar la calidad del proceso de implementación y con ello asegurar mejor la sostenibilidad de las intervenciones comunitarias (Anguera et al., 2008; Fixsen et al., 2010; Ogden & Fixsen, 2014). A pesar de comprobarse que existe una progresiva implantación de prácticas basadas en la evidencia a nivel comunitario, aún existe una evaluación limitada de los diferentes elementos que intervienen en la implementación de los programas y que pueden estar influyendo en su efectividad. Esto puede deberse a que los programas comunitarios suelen aplicarse a gran escala, lo que requiere tiempo, financiación económica complementaria, y la implicación de numerosos profesionales procedentes de diversas áreas (Helitzer & Yoon, 2002; Spiel & Strohmeier, 2012). El programa COFU es un claro ejemplo de ello, requiriendo de toda una comunidad autónoma implicada en su formación, puesta en marcha y funcionamiento, desde las políticas de los Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León; al equipo de la universidad, diseñadores, formadores y evaluadores; los/las facilitadores/as de entidades colaboradoras del mundo del ocio y la animación sociocultural, y, por último, la intervención de numerosos servicios y recursos de la comunidad (escuelas, servicios sociales, asociaciones, instalaciones deportivas, etc.).

Por lo tanto, los resultados obtenidos en esta tesis y las conclusiones a las que se ha llegado poseen un gran valor práctico, al provenir de una experiencia realizada bajo condiciones reales en toda una comunidad autónoma. Es importante incorporar este tipo de programas selectivos para la adolescencia como un recurso integrado en los servicios de la comunidad, incluyéndolos en el plan de caso de las familias en situación de riesgo psicosocial; promoviendo así las redes de apoyo social y el desarrollo positivo de los y las adolescentes.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Limitaciones

A pesar de que con esta tesis se ha avanzado mucho en la evaluación del programa Construyendo Mi Futuro, es importante recalcar algunas limitaciones.

Primero, la selección de instrumentos de evaluación es limitada y podría actualizarse, adaptándose al uso de las nuevas tecnologías. Téngase en cuenta que el diseño del programa y los primeros ensayos de evaluación se realizaron en el 2008. Esta limitación añadida a la necesidad de una evaluación breve dada la amplitud de la aplicación a prácticamente toda Castilla y León llevaron a una selección que puede ser mejorable. Por ejemplo, al cuestionario sobre estilos de vida podrían incorporarse preguntas sobre el uso del “Smartphone” o de las redes sociales, muy presente en la vida diaria de los/las adolescentes (Viñals, Abad, & Aguilar, 2014).

Segundo, los datos de autoinforme de los/las participantes y los datos recogidos por los/las facilitadores/as pueden presentar sesgos de deseabilidad social. Es necesario obtener más información acerca de los motivos que llevan a los/las adolescentes a elegir las actividades, e información sobre la dinámica grupal más provechosa, pudiendo esto ayudar a entender mejor por qué se han seleccionado y llevado a cabo diferentes tipos de actividades, dado el carácter clave de este aspecto del programa. Afortunadamente el minucioso trabajo de los/las facilitadores/as a la hora de constatar las actividades realizadas en los proyectos de acción nos ha permitido profundizar en éstas.

Tercero, el hecho de que muchos/as participantes fueran excluidos de los análisis por no tener información personal o grupal cumplimentada, puede estar indicando variaciones en la organización y ejecución del programa por parte de los/las facilitadores dependiendo de sus zonas de procedencia, introduciendo así posibles sesgos en los resultados.

Cuarto, algunas de las medidas han sido grupales, como la asistencia, la situación de riesgo o la implicación familiar, y esto no ha permitido descubrir la variabilidad interindividual entre los miembros de cada grupo.

Por último, no ha sido posible comparar los resultados con un grupo control, al no tener medidas pre-post test de otros/as adolescentes con características similares, y las evidencias de la efectividad del programa solo se aportan para cambios inmediatos y no a largo plazo.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Líneas futuras de investigación

Con esta tesis se ha avanzado mucho en el conocimiento del programa Construyendo Mi Futuro y se han aportado mejoras para su implementación. Aún así, la evaluación de un programa de intervención comunitaria requiere de multitud de estudios y aproximaciones sucesivas para poder mejorarlo generación tras generación (Baker et al., 1995; Chilenski et al., 2015). Una línea de investigación sobre la que ya se está trabajando consiste en identificar perfiles de cambio en los estilos de vida de los y las participantes, evaluando si se relacionan también con el cambio en sus competencias (como ya hipotetizamos en el primer estudio de esta tesis). Por otro lado, podrían evaluarse también otros aspectos del desarrollo positivo adolescente, como los valores o el propósito en la vida (Antolín et al., 2011; Oliva et al., 2011; Park & Peterson, 2006), resiliencia, etc. Otras líneas de investigación futuras podrían ser cualitativas, con entrevistas o diarios dirigidos a los/las facilitadores/as del programa y a los/las participantes. Así, se podría hacer una valoración mensual de cada participante, contemplando la evolución de su actitud, las aportaciones al grupo, los obstáculos que impiden el progreso y los apoyos que ayudan a mejorar. Al mismo tiempo, tanto los/las facilitadores/as como los/las participantes podrían realizar una valoración global del módulo, identificando lo que ha funcionado mejor y peor y en qué medida se han conseguido los objetivos. Además, sería muy interesante poder contar con observadores/as externos/as y valorar el impacto que tiene el programa a largo plazo sobre la comunidad (aceptación, apoyo recibido de las instituciones, barreras en su implementación, etc.), un aspecto que en su día fue incluido en el diseño de evaluación, pero sobre el cual aún no se han obtenido datos suficientes. Por último, se podría indagar más sobre los motivos que llevan a los/las adolescentes a participar o a abandonar el programa; y llevar un seguimiento de su evolución en aspectos relacionados con su integración familiar, social, formativa y/o laboral durante los meses siguientes a la finalización del programa.

En conclusión, el desarrollo de esta tesis doctoral ha permitido conocer en detalle algunos de los cambios que promueve el programa COFU y ha supuesto un gran acercamiento al terreno de los programas de intervención comunitaria dirigidos a adolescentes en situación de riesgo psicosocial, un ámbito poco explorado en la literatura española. Con esta evaluación se espera dotar a los/las profesionales que trabajan con adolescentes en situación de riesgo psicosocial de información útil para su actividad diaria y perfeccionar el programa COFU, un

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

programa que sigue implementándose año tras año con éxito en muchos municipios de Castilla y León. Además, se espera que esta tesis sirva para dar a conocer el programa, y también para impulsar y aumentar la calidad de las evaluaciones de otros programas llevados a cabo desde organizaciones comunitarias, contribuyendo así al desarrollo positivo y saludable de los y las adolescentes y ayudando a construir un futuro mejor para todos.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Conclusions

The main conclusions of this doctoral thesis can be summarized as follows:

1. Health-related behaviours co-occur within adolescents, forming healthy, unhealthy, and screen-use related lifestyle patterns that are related to personal and community competencies.
2. Enhancing personal and community competencies such as self-worth, empathy, or community integration in prevention programs could be an effective way to foster healthier lifestyles.
3. The evidence-based movement is progressively merging into community practice, yet information on enrolment strategies and implementation aspects of community group-based intervention programs are generally sparse and poorly reported on. Therefore, the evaluation quality of group-based community programs can improve according to standards of best-practice.
4. A high variability was found in adolescents competence changes after participating in the 'Building My Future' program, with changes clustering into positive, mixed and negative change profiles that were also characterized by sex, area and psychosocial risk status.
5. Performing creative or artistic activities, volunteering, excursions, games, and meeting up with associations and town hall resources were associated with the most positive competence changes.
6. Non-at-risk adolescents must also be engaged in productive activities to prevent decreasing their competencies.
7. Enhancing family involvement and training to boost contacts with community resources are two important contextual aspects that, together with the opportunities for learning competencies that are given in the peer group, can help foster positive development.
8. It is important for facilitators to carefully select the pre-intervention activity (i.e. group dynamics) to motivate participants and foster their continuation in the program.
9. Facilitator's fewer years of experience predicts the highest number of positive competence outcomes, therefore young facilitators, pertaining to NGO entities involved in the community work can be trained to implement the program successfully.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

10. Variations in the implementation conditions of the program can affect adolescents' attendance rate and competencies. An optimal implementation strategy could be to place at-risk adolescents with peers from other countries, in large groups, to get their families involved, and to make the program shorter; not only to promote their attendance but to obtain the best results.
11. To accomplish an effective implementation of the program, large-scale collaboration and coordination efforts are needed among social policies, autonomic and local administrations, professionals, and the university.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Referencias

- Adleman, N. E., Menon, V., Blasey, C. M., White, C. D., Warsofsky, I. S., Glover, G. H., & Reiss, A. L. (2002). A developmental fMRI study of the Stroop color-word task. *NeuroImage*, 16, 61–75. <http://doi.org/10.1006/nimg.2001.1046>
- Albee, G. W. (1980). A competency model to replace the deffect model. In M. S. Gibbs, J. R. Lachenmeyer, & J. Sigal (Eds.), *Community psychology: Theoretical and empirical approaches* (pp. 213–238). New York: Gardner.
- Allen, C. W., Diamond-Myrsten, S., & Rollins, L. K. (2018). School Absenteeism in Children and Adolescents. *American Family Physician*, 98(12), 738–744. Retrieved from <https://www.aafp.org/afp/2018/1215/p738.html>
- Anguera, M. T., Chacón, S., & Blanco, A. (2008). *Evaluación de programas sociales y sanitarios. Un abordaje metodológico*. España: Síntesis.
- Antolín, L., Oliva, A., Pertegal, M. A., & López, A. M. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, 23(1), 153–159. Retrieved from <https://www.redalyc.org/html/727/72717207024/>
- Arbreton, A. J. A., & McClanahan, W. S. (2002). *Targeted Outreach: Boys & Girls Clubs of America's Approach to Gang Prevention and Intervention*. Public/Private Ventures. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED466518>
- Arnold, M. E. (2018). A Thriving Model for 4-H Youth Development From Context to Outcomes: A Thriving Model for 4-H Youth Development Programs. *Journal of Human Sciences and Extension*, 6(1), 141–160.
- Arnold, M. E., & Silliman, B. (2017). From Theory to Practice: A Critical Review of Positive Youth Development Program Frameworks. *Journal of Youth Development*, 12(2), 1–20. <http://doi.org/10.5195/jyd.2017.17>
- Averett, P., Crowe, A., & Johnson, T. (2017). Using Sketchbooks to Facilitate the Group Process with At-Risk Youth. *Social Work with Groups*, 1–14. <http://doi.org/10.1080/01609513.2016.1273694>
- Axford, N., Elliott, D. S., & Little, M. (2012). Blueprints for Europe: Promoting Evidence-Based Programmes in Children's Services * Blueprints para Europa: Promoviendo Programas Basados en la Evidencia en los Servicios de Atención a la Infancia. *Psychosocial Intervention*, 21(2), 205–214. <http://doi.org/10.5093/in2012a11>
- Badura, P., Geckova, A. M., Sigmundova, D., Van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2015). When children play, they feel better: Organized activity participation and

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

- health in adolescents Energy balance-related behaviors. *BMC Public Health*.
<http://doi.org/10.1186/s12889-015-2427-5>
- Badura, P., Madarasova Geckova, A., Sigmundova, D., Sigmund, E., van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2018). Can organized leisure-time activities buffer the negative outcomes of unstructured activities for adolescents' health? *International Journal of Public Health*, 3. <http://doi.org/10.1007/s00038-018-1125-3>
- Baker, K., Pollack, M., & Kohn, I. (1995). Violence prevention through informal socialization: An evaluation of the South Baltimore Youth Center. *Studies on Crime & Crime Prevention*, 4(1), 61–85. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/record/1995-35377-001>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Benson, P. L., Mannes, M., Pittman, K., & Ferber, T. (2004). Youth development, developmental assets and public policy. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 781–814). New York: John Wiley.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesman, A., J. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology* (6th ed., pp. 894–941). Hoboken: NJ: Wiley.
- Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E., & Sandler, I. N. (2011). Putting the Pieces Together: An Integrated Model of Program Implementation. *Prevention Science*, 12(1), 23–33. <http://doi.org/10.1007/s11121-010-0186-1>
- Blakemore, S. J. (2008). The social brain in adolescence. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(4), 267–277. <http://doi.org/10.1038/nrn2353>
- Blakemore, S. J., & Robbins, T. W. (2012). Decision Making in the Adolescent Brain. *Nature Neuroscience*, 15, 1184–1191. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1038/nn.3177>
- Brendtro, L. K., Brokenleg, M., & Van Bockern, S. (2005). The Circle of Courage and Positive Psychology. *Reclaiming Children and Youth: The Journal of Strength-Based Interventions*, 14(3), 130. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ725766>
- Brodzinsky, D. M., Elias, M. J., Steiger, C., Simon, J., Gill, M., & Hitt, J. C. (1992). Coping scale for children and youth: Scale development and validation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13(2), 195–214. <http://doi.org/10.1016/0193->

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

3973(92)90029-H

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. In *Handbook of Child Psychology*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. <http://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Brownlee, K., Rawana, J., Franks, J., Harper, J., Bajwa, J., O'Brien, E., & Clarkson, A. (2013). A Systematic Review of Strengths and Resilience Outcome Literature Relevant to Children and Adolescents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 30(5), 435–459. <http://doi.org/10.1007/s10560-013-0301-9>
- Capaldi, D. M., Kim, H. K., & Pears, K. C. (2009). The association between partner violence and child maltreatment: A common conceptual framework. In *Preventing partner violence: Research and evidence-based intervention strategies*. (pp. 93–111). Washington: American Psychological Association. <http://doi.org/10.1037/11873-005>
- Casco, F. (2003). *Ideas y representaciones sociales de la adolescencia*. Universidad de Sevilla.
- Casco, F., & Oliva, A. (2004). Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 171–185. Retrieved from <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/13995>
- Casey, B. J., Jones, R. M., & Somerville, L. H. (2011). Braking and Accelerating of the Adolescent Brain. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 21–33. <http://doi.org/https://dx.doi.org/10.1111%2Fj.1532-7795.2010.00712.x>
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *Prevention & Treatment*, 591(1), 98–124. <http://doi.org/10.1037/1522-3736.5.1.515a>
- Chilenski, S. M., Olson, J. R., Schulte, J. A., Perkins, D. F., & Spoth, R. (2015). A multi-level examination of how the organizational context relates to readiness to implement prevention and evidence-based programming in community settings. *Evaluation and Program Planning*, 48, 63–74. <http://doi.org/10.1016/J.EVALPROGPLAN.2014.10.004>
- Connell, J. P., & Gambone, M. A. (2002). *Youth Development In Community Settings: A Community Action Framework*. Philadelphia, PA.
- Cotterell, J. (1997). Social Networks and Social Influences in Adolescence. *ADOLESCENCE*, 32, 499–499. Retrieved from https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&publication_year=1996&author

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

- =J.L.+Cotterell&title=Social+Networks+and+Social+Influences+in+Adolescence
- Dahl, R. E., & Spear, L. P. (2004). *Adolescent brain development: Vulnerabilities and opportunities*. New York: New York Academy of Sciences.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13–24.
- De Mendoza, R., Medina, R., & Hernández, P. (2005). Consistencia interna y estructura factorial de un cuestionario sobre autorrealización y crecimiento personal. *Psicothema*, 17(1), 134–142.
- Deaux, K., & Burke, P. (2010). Bridging Identities. *Social Psychology Quarterly*, 73(4), 315–320. <http://doi.org/10.1177/0190272510388996>
- Dorfman, L., & Schiraldi, V. (2001). *Off Balance: Youth, Race & Crime in the News. Off Balance: Youth, Race & Crime in the News. Building Blocks for Youth*. Washington, DC: Building Blocks for Youth, Youth Law Center. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED451310>
- 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. <http://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development*. National Academy Press. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465844.pdf>
- Eichas, K., Albrecht, R. E., Garcia, A. J., Ritchie, R. A., Varela, A., Garcia, A., ... Kurtines, W. M. (2010). Mediators of Positive Youth Development Intervention Change: Promoting Change in Positive “and” Problem Outcomes? *Child & Youth Care Forum*, 39(4), 211–237. <http://doi.org/10.1007/s10566-010-9103-9>
- Eichas, K., Kurtines, W. M., Rinaldi, R. L., & Farr, A. C. (2018). Promoting Positive Youth Development: A Psychosocial Intervention Evaluation. *Psychosocial Intervention*, 27(1), 22–34.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Ferrer, B. M., Muñoz, L. V. A., Ruiz, D. M., & Ochoa, G. M. (2011). Implicación y participación comunitarias y ajuste psicosocial en adolescentes. *Psicología y Salud*, 21(2), 205–214. <http://doi.org/10.25009/PYS.V21I2.573>
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., Duda, M. A., Naoom, S. F., & Van Dyke, M. (2010). Implementation of evidence-based treatments for children and adolescents: Research findings and their implications for the future. In J. R. Weisz & A. E.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

- Kazdin (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (pp. 435–450). New York: Guilford Press. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/record/2010-09488-028>
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: a synthesis of the literature*. Tampa, Florida: Louis de la Parte Florida Mental Health Institute Publication.
- Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S., ... Ji, P. (2005). Standards of Evidence: Criteria for Efficacy, Effectiveness and Dissemination. *Prevention Science*, 6(3), 151–175. <http://doi.org/10.1007/s11211-005-5553-y>
- Forbes, E. E., & Dahl, R. E. (2010). Pubertal development and behavior: Hormonal activation of social and motivational tendencies. *Brain and Cognition*. <http://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.10.007>
- Foster, C. E., Horwitz, A., Thomas, A., Opperman, K., Gipson, P., Burnside, A., ... King, C. A. (2017). Connectedness to family, school, peers, and community in socially vulnerable adolescents. *Children and Youth Services Review*, 81(February), 321–331. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.08.011>
- Freud, A. M. (1969). Adolescence as a developmental disturbance. In G. Caplan & S. Lebovici (Eds.), *Adolescence* (pp. 5–10). New York: Basic Books.
- Gambone, M. A., & Connell, J. P. (2004). The Community Action Framework for Youth Development. *Prevention Researcher*, 11(2), 17–20. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ791875>
- García-Poole, C., Byrne, S., & Rodrigo, M. J. (2018a). Adolescent lifestyle profiles and personal and community competences. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(5), 531–547. <http://doi.org/10.1080/17405629.2017.1316258>
- García-Poole, C., Byrne, S., & Rodrigo, M. J. (2018b). Youth-led activities associated with positive competence changes in a community-based program for adolescents. *Child & Family Social Work*, 23(4), 599–608. <http://doi.org/10.1111/cfs.12450>
- 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, 194–209. <http://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. Ahead of Print*.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

- <http://doi.org/https://doi.org/10.5093/pi2019a4>
- García, M. (2008). *Relaciones padres-hijos y resolución de conflictos en la adolescencia*. Universidad de La Laguna.
- Gardner, M., & Steinberg, L. (2005). Peer Influence on Risk Taking, Risk Preference, and Risky Decision Making i...: EBSCOhost. *Developmental Psychology*, 41(4), 625–635. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.625>
- Gendron, M., Royer, E., Bertrand, R., & Potvin, P. (2004). Behaviour disorders, social competence and the practice of physical activities among adolescents. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 9(4), 249–259. <http://doi.org/10.1177/1363275204050371>
- Gil-Lacruz, M., Izquierdo, A., Martín, P., & Ochoa, M. E. (2008). Capital social e integración comunitaria: consideraciones psicosociales en el estudio inmigración iberoamericana en Teruel. *Intervención Psicosocial*, 17(3), 353–368. Retrieved from <http://scielo.isciii.es/pdf/inter/v17n3/v17n3a10.pdf>
- Gioia, F. (2016). Peer effects on risk behaviour: the importance of group identity. *Experimental Economics*, 20(1), 100–129. <http://doi.org/10.1007/s10683-016-9478-z>
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E. M., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., & Zafft, K. M. (2015). Standards of Evidence for Efficacy, Effectiveness, and Scale-up Research in Prevention Science: Next Generation. *Prevention Science*, 16(7), 893–926. <http://doi.org/10.1007/s11121-015-0555-x>
- Gracia, E., & Herrero, J. (2004). Determinants of social integration in the community: an exploratory analysis of personal, interpersonal and situational variables. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 14(1), 1–15. <http://doi.org/10.1002/casp.746>
- Gracia, E., & Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: Evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 327–342.
- Gracia, E., Herrero, J., & Musitu, G. (2002). Cuestionario de apoyo social comunitario. In *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.
- Greenfield, E. a., & Marks, N. F. (2010). Identifying experiences of physical and psychological violence in childhood that jeopardize mental health in adulthood. *Child Abuse and Neglect*, 34(3), 161–171. <http://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.08.012>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

- Hall, G. S. (1904). *Adolescence*. New York: Appleton.
- Heck, K. E., & Subramaniam, A. (2009). Youth development frameworks. [Monograph].
- Helitzer, D. L., & Yoon, S.-J. (2002). Process evaluation of the Adolescent Social Action Program in New Mexico. In A. Steckler & L. Linnan (Eds.), *Process evaluation for public health interventions and research*. (pp. 83–109). Jossey-Bass A Wiley Imprint. Retrieved from <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/blogs.cofc.edu/dist/e/509/files/2013/01/Process-Evaluation-for-Public-Health-Interventions-and-Research.pdf>
- Helitzer, D. L., Yoon, S. J., Wallerstein, N., & Dow y Garcia-Velarde, L. (2000). The role of process evaluation in the training of facilitators for an adolescent health education program. *The Journal of School Health*, 70(4), 141–7. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10790837>
- Helliwell, J. F., & Putnam, R. D. (2004). The social context of well-being. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1435–1446. Retrieved from <https://royalsocietypublishing.org/doi/abs/10.1098/rstb.2004.1522>
- Hendricks, P. A. (1996). *Targeting life skills model*. Iowa State University Extension.
- Hendricks, P. A. (1998). *Developing Youth Curriculum Using the Targeting Life Skills Model: Incorporating Developmentally Appropriate Learning Opportunities to Assess Impact of Life Skill Development*. Retrieved from <https://store.extension.iastate.edu/product/Developing-Youth-Curriculum-Using-the-Targeting-Life-Skills-Model-Incorporating-Developmentally-Appropriate-Learning-Opportunities-to-Assess-Impact-of-Life-Skill-Development>
- Herba, C., & Phillips, M. (2004). Annotation: Development of facial expression recognition from childhood to adolescence: behavioural and neurological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 45, 1185–1198. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00316.x>
- Herman, M., & Grant, S. (2015). Minnesota 4-H Youth Program Quality Improvement Model. *Journal of Extension*, 53(4).
- Hill, N. E., Bromell, L., Tyson, D. F., & Flint, R. (2007). Developmental commentary: Ecological perspectives on parental influences during adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 367–377. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15374410701444322>
- Hubbard, B. (2015). Using Action Research to Engage Youth in Improving OST

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

- Programming. *Afterschool Matters*, (22), 32–36. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1083957&site=ehost-live>
- Hull, P., Kilbourne, B., Reece, M., & Husaini, B. (2008). Community involvement and adolescent mental health: moderating effects of race/ethnicity and neighborhood disadvantage. *Journal of Community Psychology*, 36(4), 534–551. <http://doi.org/10.1002/jcop.20253>
- Jarus, T., Anaby, D., Bart, O., Engel-Yeger, B., & Law, M. (2010). Childhood participation in after-school activities: What is to be expected? *British Journal of Occupational Therapy*, 73(8), 344–350. <http://doi.org/10.4276/030802210X12813483277062>
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychologist*, 48(2), 117.
- Josephson Institute of Ethics. (2007). Character Counts! Works And here is the data to prove it. Retrieved from https://charactercounts.org/wp-content/uploads/2014/02/Evidence_that_CC_Works.pdf
- Kellam, S. G., & Langevin, D. J. (2003). A Framework for Understanding “Evidence” in Prevention Research and Programs. *Prevention Science*, 4(3), 137–153. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1024693321963.pdf>
- Keyes, C. L. (2003). Complete mental health: An agenda for the 21st century. In J. Haidt (Ed.), *Flourishing* (pp. 293–312). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kosterman, R., Mason, W. A., Haggerty, K. P., Hawkins, J. D., Spoth, R., & Redmond, C. (2011). Positive Childhood Experiences and Positive Adult Functioning: Prosocial Continuity and the Role of Adolescent Substance Use. *Journal of Adolescent Health*, 49(2), 180–186. <http://doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2010.11.244>
- Kress, C. (2003). The Circle of Courage in practice: The 4-H club study. *Reclaiming Children and Youth*, 12(1), 27.
- Kroger, J. (2007). *Identity development: Adolescence through adulthood*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/2006-11763-000>
- Lapalme, J., Bisset, S., & Potvin, L. (2014). Role of context in evaluating neighbourhood interventions promoting positive youth development: A narrative

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

- systematic review. *International Journal of Public Health*, 59(1), 31–42.
<http://doi.org/10.1007/s00038-013-0449-2>
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170–183.
- Larson, R. W., Richards, M. H., Moneta, G., Holmbeck, G., & Duckett, E. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology*, 32(4), 744.
- Lerner, R. M. (2007). *The Good Teen: Rescuing Adolescence from the Myths of the Storm and Stress Years*. New York: The Crown Publishing Group.
- Lerner, R. M., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2003). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science*, 7(3), 172–180. http://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_8
- Luna, B., Garver, K. E., Urban, T. A., Lazar, N. A., & Sweeney, J. A. (2004). Maturation of cognitive processes from late childhood to adulthood. *Child Development*, 75, 1357–1372. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00745.x>
- Macarro, R. M. (2016). La intervención socioeducativa y sus áreas prioritarias. In J. A. Morón, I. Pérez-Pérez, & E. Pedrero (Eds.), *Educación para la salud y prevención de riesgos psicosociales* (pp. 71–101). Narcea, S.A. de ediciones Madrid. Retrieved from <https://ebookcentral-proquest-com.accedys2.bbt.ull.es/lib/bull-ebooks/reader.action?docID=4849957>
- Martínez, M. L. (2007). Mirando al Futuro: Desafíos y Oportunidades Para el Desarrollo de los Adolescentes en Chile. *Psykhe (Santiago)*, 16(1), 3–14. <http://doi.org/10.4067/S0718-22282007000100001>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <http://doi.org/doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S., & Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and Psychopathology*, 12(3), 529–550.
- Masten, A. S., Morison, P., Pellegrini, D., & Tellegen, A. (1990). Competence under stress: risk and protective factors. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Neuchterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 236–256). Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=A1Ugc13HXFAC&oi=fnd&pg=PA236&dq=Masten,+A.+S.,+Morison,+P.,+Pellegrini,+D.+y+Tellegen,+A.+\(1990\).+](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=A1Ugc13HXFAC&oi=fnd&pg=PA236&dq=Masten,+A.+S.,+Morison,+P.,+Pellegrini,+D.+y+Tellegen,+A.+(1990).+)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

- Competence+under+stress:+Risk+and+protective+factors.+En+S.+Weintraub+(Ed
 .),+Risk+and+protective+factors+in+the+de
- Mendoza, R., Sagrera, M. R., & Batista-Foguet, J. M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)* (CSIC). Madrid.
- Metz, A., & Albers, B. (2014). What Does It Take? How Federal Initiatives Can Support the Implementation of Evidence-Based Programs to Improve Outcomes for Adolescents. *Journal of Adolescent Health, 54*, S92–S96. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.11.025>
- Moreno, Y. (2003). *Un estudio de la influencia del autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. Retrieved from <http://roderic.uv.es/handle/10550/15448>
- Nawaz, S. (2011). The relationship of parental and peer attachment bonds with the identity development during adolescence. *Journal of Social Sciences, 5*(1), 104. Retrieved from <http://search.proquest.com/openview/75af2b031d8290baaf51fe02c51ace73/1?pq-origsite=gscholar&cbl=55194>
- Ogden, T., & Fixsen, D. L. (2014). Implementation Science A Brief Overview and a Look Ahead. <http://doi.org/10.1027/2151-2604/a000160>
- Oliva, A. (2007). Adolescencia en positivo. *Colegio Oficial de Psicología, 25*(3), 235–237.
- Oliva, A., Antolín, L., Estévez, R. M., & Pascual, D. M. (2012). Neighborhood Assets and Adolescent Adjustment Activos del Barrio y Ajuste Adolescente. *Psychosocial Intervention, 21*(1), 17–27.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, A., Hernández, A., & Reina, M. C. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Consejería de Salud. Junta de Andalucía. Retrieved from <https://imagenysalud14.files.wordpress.com/2014/12/instrumentos-evaluac3b3n-desarrollo-positivo-adolescente.pdf>
- Oliva, A., Hernando, Á., Parra, Á., Pertegal, M. Á., Ríos, M., & Antolín, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente. Recursos y estrategias de intervención*. Junta de Andalucía. Consejería de Salud. Retrieved from https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/32154/promocion_desarrollo_adol escente.pdf?sequence=1
- Oliva, A., Hidalgo, M. V., Martín, D., Parra, Á., Ríos, M., & Vallejo, R. (2007).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

- Programa de apoyo a padres y madres de adolescentes*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Salud.
- 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*, 33(2), 223–234. <http://doi.org/10.1174/021037010791114562>
- Oropesa, F., Moreno, C., Pérez, P., & Muñoz-Tinoco, V. (2014). Routine leisure activities: opportunity and risk in adolescence / Rutinas de tiempo libre: oportunidad y riesgo en la adolescencia. *Cultura y Educación*. <http://doi.org/10.1080/11356405.2014.908670>
- Padrón, I., & Rodrigo, M. J. (2016). Counterfactual evaluation of outcomes in social risk decision-making situations: the cognitive developmental paradox revisited. *Journal of Advances in Cognitive Psychology*, 12(1), 10–19.
- Padrón, I., Rodrigo, M. J., & de Vega, M. (2015). Feedback on health status and peer popularity influences social risk decision-making processes in adolescents and young adults. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(2), 241–253.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29(6), 891–909. <http://doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2006.04.011>
- Parra, Á. (2005). *Familia y desarrollo adolescente: Un estudio longitudinal sobre trayectorias evolutivas*. Universidad de Sevilla.
- 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. Retrieved from <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/16945>
- Perkins, D. F., Caldwell, L. L., & Witt, P. A. (2018). Resiliency, protective processes, promotion, and community youth development. *Youth*, 51, 173.
- Peterson, B., Gerhard, G., Hunter, K., Marek, L., Phillips, C., & Titcomb, A. (2001). *Prepared and Engaged Youth Serving in American Communities: The National 4-H Impact Assessment Project*. Retrieved from <http://4h.ucanr.edu/files/13698.pdf>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association and oxford University Press.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1–12.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

- Pokhrel, P., Sussman, S., Black, D., & Sun, P. (2010). Peer group self-identification as a predictor of relational and physical aggression among high school students. *Journal of school health*, 80(5), 249-258. *Journal of School Health*, 80(5), 249–258.
- Portela, M., Neira, I., & Salinas-Jiménez, M. del M. (2013). Social Capital and Subjective Wellbeing in Europe: A New Approach on Social Capital. *Social Indicators Research*, 114(2), 493–511. <http://doi.org/10.1007/s11205-012-0158-x>
- Prince Embury, S., & Saklofske, D. H. (Eds.). (2014). *Resilience interventions for youth in diverse populations*. New York: Springer.
- Pugh, M. J., & Hart, D. (1999). Identity development and peer group participation. *New Directions for Child and Adolescent Development*. <http://doi.org/10.1002/cd.23219998406>
- Ragelienė, T. (2016). Links of Adolescents Identity Development and Relationship with Peers: A Systematic Literature Review. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry = Journal de l'Académie Canadienne de Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 25(2), 97–105. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27274745>
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global Self-Esteem Across the Life Span. *Psychology and Aging*, 17(3), 423–434. <http://doi.org/10.1037//0882-7974.17.3.423>
- Rodrigo, M. J. (2016). Quality of implementation in evidence-based positive parenting programs in Spain: Introduction to the special issue. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 63–68. <http://doi.org/10.1016/J.PSI.2016.02.004>
- Rodrigo, M. J., Byrne, S., & Álvarez, M. (2012). Preventing child maltreatment through parenting programmes implemented at the local social services level. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 89–103. <http://doi.org/10.1080/17405629.2011.607340>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Medina, A., Martínez, M. A., & Martín, J. C. (2006). La influencia de las características personales y contextuales en los estilos de vida en la adolescencia: aplicaciones para la intervención en contextos de riesgo. *Anuario de Psicología*, 37, 259–276. Retrieved from <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewArticle/61841/0>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., & Martín, J. C. (2010). La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., & Byrne, S. (2008). *Preservación*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

- familiar un enfoque positivo para la intervención con familias*. Pirámide. Retrieved from <https://www.casadellibro.com/libro-preservacion-familiar-un-enfoque-positivo-para-la-intervencion-c-on-familias/9788436822311/1228718>
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Cabrera, E., & Máiquez, M. L. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial Parental Competences in Psychosocial Risk Context. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113–120. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/1798/179814021003.pdf>
- Rodrigo, M. J., Padrón, I., de Vega, M. & Ferstl, E. (2014). Adolescents' risky decision-making activates neural networks related to social cognition and cognitive control processes. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8(60). <http://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00060>.
- Rodrigo, M. J., Padrón, I., de Vega, M., & Ferstl, E. (2018). Neural substrates of counterfactual emotions after risky decisions in late adolescents and young adults. *Journal of Research on Adolescence*, 28(1), 70–86.
- Ross, N. (2002). Community belonging and health. *Statistics Canada*, 13(3), 82–85.
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). What Exactly Is a Youth Development Program? Answers From Research and Practice. *Applied Developmental Science*, 7(2), 94–111. http://doi.org/10.1207/S1532480XADS0702_6
- Ruano, R., & Serra, E. (2001). *La familia con hijos adolescentes: Sucesos vitales y estrategias de afrontamiento*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Santibáñez, R., & Martínez-Pampliega, A. (2013). *Intervención comunitaria con adolescentes y familias en riesgo*. Editorial Graó. Retrieved from www.grao.com
- Santrock, J. W. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia* (9th ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Scales, P. C., & Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN, US: Search Institute.
- Schwartz, W. (1986). The Group Work Tradition and Social Work Practice. *Social Work With Groups*, 8(4), 7–28. http://doi.org/10.1300/J009v08n04_03
- Selman, R., & Adalbjarnardottir, S. (2000). A Developmental Method to Analyze the Personal Meaning Adolescents Make of Risk and Relationship: The Case of “Drinking.” *Applied Developmental Science*, 4(1), 47–65. <http://doi.org/10.1207/S1532480XADS0401>
- Seymour, K. (2017). Building on strengths: A new framework for positive youth development program practice. *Queensland Review*, 24(1), 5–22. <http://doi.org/10.1017/qre.2017.3>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

- Shulman, L. (2012). *Brooks/Cole empowerment series: The skills of helping individuals, families, groups, and communities*. Cengage Learning.
- Sipe, C. L., Ma, P., & Gambone, M. A. (1998). *Support for Youth: A Profile of Three Communities*. Public/Private Ventures. Philadelphia.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent Development in Interpersonal and Societal Contexts. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 255–284. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190124>
- Spear, H. J., & Kulbok, P. (2004). Autonomy and Adolescence: A Concept Analysis. *Public Health Nursing*, 21(2), 144–152. <http://doi.org/10.1111/j.0737-1209.2004.021208.x>
- Spear, L. P., & Silveri, M. M. (2016). Special Issue on the Adolescent Brain. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 11, 1–3. <http://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.08.004>
- Spiel, C., & Strohmeier, D. (2012). Evidence-based practice and policy: When researchers, policy makers, and practitioners learn how to work together. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 150–162. <http://doi.org/10.1080/17405629.2011.616776>
- Steinberg, L. (2010). A dual systems model of adolescent risk-taking. *Developmental Psychobiology*, 52(3), 216–224. <http://doi.org/https://doi.org/10.1002/dev.20445>
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83–110.
- Stewart-Knox, B. J., Sittlington, J., Rugkása, J., Harrisson, S. H., Treacy, M., & Abaunza, P. S. (2005). Smoking and peer groups: Results from a longitudinal qualitative study of young people in Northern Ireland. *British Journal of Social Psychology*, 44, 397–414.
- Surko, M., Lawson, H. A., Gaffney, S., & Claiborne, N. (2006). Targeting evaluations of youth development-oriented community partnerships. *Journal of Public Health Management and Practice*, 12(SUPPL. 6), 95–107. <http://doi.org/10.1097/00124784-200611001-00017>
- Tarrant, M. (2002). Adolescent Peer Groups and Social Identity. *Peer Groups and Social Identity*, 11(1), 100–123. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1467-9507.00189>
- Theokas, C., Almerigi, J. B., Lerner, R. M., Dowling, E. M., Benson, P. L., Scales, P. C., & Von Eye, A. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

- Adolescence*, 25, 113–143.
- Tolan, P. (2014). Future Directions for Positive Development Intervention Research. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43(4), 686–694. <http://doi.org/10.1080/15374416.2014.936604>
- Ungar, M. (2011). Community resilience for youth and families: Facilitative physical and social capital in contexts of adversity. *Children and Youth Services Review*, 33(9), 1742–1748. <http://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2011.04.027>
- Vélaz de Medrano, C. (2003). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Madrid: UNED.
- Viejo, C., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Cambios y riesgos asociados a la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 7(2), 109–118. Retrieved from www.psyc.org
- Vilenchik, M. (2008). *Hopeful Diversions: Youth Intervention Programs and their Potential for Preventing Delinquency and Crime*. Washington and Lee University.
- Viñals, A., Abad, M., & Aguilar, E. (2014). Jóvenes conectados: una aproximación al ocio digital de los jóvenes españoles. *Communication Papers -Media Literacy & Gender Studies-*, 3(4), 52–68.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79–97.
- White, A., Hrnčirik, L., & Weybright, E. (2017). *Connecting the dots: youth development frameworks and the essential elements of 4-H*. Retrieved from <http://pubs.cahnrs.wsu.edu/publications/wp-content/uploads/sites/2/publications/FS261E.pdf>
- Wilkerson, D., & Ouellette, P. M. (2005). Community Alternatives for Love and Limits (CALL): A community-based family strengthening multi-family intervention program to respond to adolescents at risk. *Advances in Social Work*, 6(2), 263–275. Retrieved from <https://doaj.org/article/9220625116fd4aa6ac79a113919b633d>
- Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy*. (5th ed.). New York: Basic Books. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/2006-01425-000>
- Zambon, A., Morgan, A., Vereecken, C., Colombini, S., Boyce, W., Mazur, J., ... Cavallo, F. (2010). The contribution of club participation to adolescent health: evidence from six countries. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 64(1), 89–95. <http://doi.org/10.1136/jech.2009.088443>
- Zarrett, N., & Lerner, R. M. (2008). Ways to promote the positive development of children and youth. *Child Trends Research Brief*, 11.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Anexos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Anexo B. Ficha de Grupo

1. Nombre del grupo:
2. Localidad:
3. Nº de adolescentes:
4. Nº de educadores por grupo:
5. Perfil profesional del facilitador/a:
6. Años de experiencia del facilitador/a con grupos de jóvenes:
7. Las edades de los participantes están comprendidas entre:
8. Número de chicos: Número de chicas:
9. Perfil de riesgo general del grupo:
- Sin riesgo - Riesgo bajo - Riesgo medio - Riesgo alto
10. ¿Es un grupo mixto, con diversidad (inmigrantes, etnias...)? (sí/no)
11. Lugar de origen de los participantes:
12. ¿De dónde han sido derivados o captados los participantes? (instituto, barrio, servicios sociales...)
13. ¿Tienen los participantes experiencia en otro tipo de intervención grupal? (sí/no)
14. Fecha de comienzo del programa:
15. Fecha de la evaluación inicial:
16. Fecha de la evaluación final:
17. ¿Hicieron actividad lúdica de arranque? (sí/no)
18. Tipo de actividad de arranque:
19. Duración de la actividad de arranque:
20. Lugar de los encuentros:
21. Día/s de la semana en que tienen lugar los encuentros:
22. Horario de los encuentros:
23. Módulos impartidos:
Fecha de inicio Módulo 1: Finaliza:
Fecha de inicio Módulo 2: Finaliza:
Fecha de inicio Módulo 3: Finaliza:
Fecha de inicio Módulo 4: Finaliza:
Fecha de inicio Módulo 5: Finaliza:
24. Actividades realizadas durante el programa:
25. Actividades extras realizadas fuera del programa:
26. Recursos sociales con los que se ha contactado:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

27. Número de reuniones que han tenido lugar con otros colectivos:
28. Nivel de implicación de la familia en el programa:
- Ninguno – Nivel bajo – Nivel medio – Nivel alto
29. ¿Los padres y/o las madres de estos adolescentes están participando en otros programas de intervención familiar (sí/no)
- ¿Qué intervenciones son? (talleres, programas educativos, etc.)
30. Nivel de regularidad de asistencia al grupo (en una escala del 1 al 5):
31. Número de participantes que han abandonado el programa:
32. Causas de los abandonos:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Anexo C. Cuestionario de Estilo de Vida

(Adaptación de Mendoza, Sagrera, & Batista-Foguet, 1994)

1. ¿Has leído algún libro porque has querido, sin que te lo hayan mandado en el colegio? 1. Nunca 2. De vez en cuando 3. Cada semana 4. Todos los días
2. Entre semana, ¿cuántas horas al día aproximadamente ves la tele? _____
3. Durante el fin de semana, ¿cuántas horas al día ves la tele? _____
4. Entre semana, ¿cuántas horas al día pasas delante del ordenador sin contar los deberes? (para jugar, enviar correos, hablar o navegar) _____
5. Durante los fines de semana, ¿cuántas horas al día pasas delante del ordenador sin contar los deberes? (para jugar, enviar correos, hablar o navegar) _____
6. ¿Sales a divertirte con tus amigos/as por las noches? 1. Casi nunca 2. Alguna vez/mes 3. 1 noche/semana 4. 2/3 noches/semana 5. Casi todas las noches
7. En el caso de que salgas a divertirte con tus amigos/as por las noches, ¿hasta qué hora? (indica sólo una hora) _____
8. ¿Con qué frecuencia fumas? 1. No fumo 2. En ocasiones especiales 3. Una vez a la semana, pero cada día más 4. Todos los días
9. ¿Con qué frecuencia tomas bebidas alcohólicas como la cerveza, el vino, los licores, etc.? 1. Nunca 2. Raras veces 3. Alguna vez al mes 4. Cada semana 5. Cada día
10. Durante el fin de semana (desde el viernes por la tarde hasta el domingo por la noche) ¿sueles tomar bebidas alcohólicas? 1. Ninguna copa 2. De 1-2 copas 3. De 3-5 copas 4. De 6-8 copas 5. Más de 8 copas
11. Fuera del horario escolar, ¿practicar algún deporte o gimnasia? 1. Nunca 2. Un día a la semana 3. Varios días a la semana 4. Todos los días
12. Fuera del horario escolar, ¿con qué frecuencia realizas actividades física como pasear, correr, montar en bicicleta, patinar, etc.? 1. Nunca 2. De vez en cuando 3. Cada semana 4. Todos los días

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Anexo D. Cuestionario de Autoconcepto y Realización (AURE)

(Adaptación de De Mendoza, Medina, & Hernández, 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 que 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	Me aburre escuchar música “rock”
------------------------------------	-----------	----------------------------------

Si realmente te gusta mucho escuchar música “rock”, marcarías el número que está más cerca de esta frase. Es decir, el número 1.

Si por el contrario escuchar música “rock” te aburre mucho, tendrías que marcar el número que está más cerca de esta otra frase. Es decir, el número 5.

El número 2 lo marcarías si te gusta escuchar música “rock”, pero no tanto como para considerarla entre tus principales aficiones.

Del mismo modo, marcarías el número 4 cuando escuchar música “rock” es algo que te aburre, pero no tanto como para poner un 5.

Por último, marcarías el número 3 cuando se trate de una situación intermedia: ni te gusta ni te disgusta.

Si tienes alguna duda pregunta a tu educador o educadora.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

1. Me siento a gusto conmigo mismo.	1 2 3 4 5	Me siento insatisfecho y a disgusto conmigo mismo.
2. Quiero ser como soy, tal como soy ahora.	1 2 3 4 5	Quisiera ser de otra manera, distinto a como soy ahora.
3. Soy una persona con muchas cualidades.	1 2 3 4 5	Soy una persona con muchos fallos y defectos.
4. Me siento, generalmente, muy capaz.	1 2 3 4 5	Me siento, muchas veces un inútil.
5. Soy afortunado, todo me sale bien,	1 2 3 4 5	Soy desafortunado, todo me sale mal.
6. Soy inteligente.	1 2 3 4 5	Soy torpe.
7. Soy guapo.	1 2 3 4 5	Soy feo.
8. Me siento amado y querido por los demás	1 2 3 4 5	Siento que los demás no me quieren, me siento despreciado.
9. Siento que soy valorado y tenido en cuenta por los demás.	1 2 3 4 5	Siento que los demás no me quieren, me siento despreciado.
10. Considero que los demás generalmente me respetan y me tratan bien.	1 2 3 4 5	Considero que los demás muchas veces me insultan y se burlan de mí.
11. Considero que los demás muchas veces me hacen favores y me ayudan.	1 2 3 4 5	Considero que los demás muchas veces me hacen faenas y me fastidian.
12. Me gusta reunirme y compartir mi tiempo con otras personas.	1 2 3 4 5	Prefiero estar sólo o con muy poca gente.
13. Me suelo interesar por conocer los problemas y las ilusiones de mis familiares o amigos.	1 2 3 4 5	No me preocupo por conocer los problemas o las ilusiones de mis familiares o amigos.
14. Suelo colaborar y ayudar a mis amigos ante cualquier problema o tarea.	1 2 3 4 5	Rara vez he ayudado o he colaborado en los problemas o en las tareas de mis amigos.
15. Me siento muy alegre cuando a un familiar o amigo le salen bien las cosas.	1 2 3 4 5	No puedo evitar cierta envidia cuando a un familiar o amigo le sale algo bien.
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	Cuando estoy con mi mejor amigo o amiga siempre quiero hacer lo que a mi me apetece.
17. Siento un especial cariño y amor hacia determinadas personas.	1 2 3 4 5	Sinceramente, he de reconocer que no siento cariño o amor hacia nadie.
18. Me preocupan y suelo pensar en los		Realmente no me preocupan y suelo

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

problemas que existen a mi alrededor y en el mundo en general.	1 2 3 4 5	pensar poco en los problemas que existen a mi alrededor.
19. Suelo hablar con mis familiares y/o amigos de los problemas que ocurren a mi alrededor y en el mundo en general.	1 2 3 4 5	Rara vez hablo con mis familiares y/o amigos de los problemas que ocurren a mi alrededor o en el mundo en general.
20. Pienso que puedo ayudar a solucionar los problemas de otras personas.	1 2 3 4 5	Pienso que poco o nada puedo yo hacer para solucionar los problemas que ocurren a mi alrededor.
21. Suelo realizar actividades dirigidas a ayudar a solucionar los problemas que ocurren a mi alrededor.	1 2 3 4 5	Rara vez realizo actividades dirigidas a ayudar a solucionar los problemas que ocurren a mi alrededor.
22. Soy valiente.	1 2 3 4 5	Soy miedoso cobarde.
23. Soy decidido.	1 2 3 4 5	Soy indeciso
24. Mis ideas y proyectos son realistas y fáciles de llevar a cabo.	1 2 3 4 5	Mis ideas y proyectos son fantasiosos y difíciles de llevar a cabo.
25. Se me ocurren ideas o proyectos que generalmente llevo a la práctica.	1 2 3 4 5	Se me ocurren ideas o proyectos que generalmente no pongo en práctica.
26. Suelo entretenerme y disfrutar más actuando que pensando en ideas o proyectos	1 2 3 4 5	Suelo entretenerme o disfrutar más pensando en ideas o proyectos que actuando.
27. Generalmente tengo buena disponibilidad e interés por realizar cualquier trabajo o tarea.	1 2 3 4 5	Generalmente muestro poca disponibilidad o escaso interés ante cualquier trabajo o tarea.
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	Ante una nueva tarea o trabajo suelo pensar que va a ser tan difícil que abandono o actúo con inseguridad.
29. Prefiero las tareas que supongan nuevos retos y dificultades.	1 2 3 4 5	Prefiero las tareas que me sean familiares y que ya conozca.
30. Me esfuerzo por llevar a cabo lo que me propongo aunque tenga dificultades.	1 2 3 4 5	Me desanimo y abandono fácilmente lo que me había propuesto cuando surgen dificultades.
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	Si me propongo algo y me queda sólo una pequeña parte para conseguirlo, lo doy por bueno y me quedo satisfecho.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

32. Suelo ser constante y persistente en el trabajo, tarea o estudio que inicio.	1 2 3 4 5	Suelo ser variable y pronto me canso con el trabajo, tarea o estudio que inicio.
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	Suelo iniciar cualquier trabajo o tarea sin pararme a considerar qué voy a hacer y cómo lo voy a hacer.
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	Muchas veces, cuando estoy trabajado, me dedico a ordenar o a buscar materiales que necesito, por no haberlo hecho al principio.
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	Durante el trabajo o estudio, no suelo pararme a aclarar o consultar las dudas o los errores, sino que sigo adelante.
36. Normalmente me paro a revisar el trabajo hecho para ver los posibles fallos y lograr la máxima perfección.	1 2 3 4 5	Normalmente no me paro a revisar el trabajo hecho para ver los posibles fallos y lograr la máxima perfección.
37. Nunca he perdido el tiempo y siempre he tenido interés por los estudios y por el trabajo.	1 2 3 4 5	Tengo la sensación de que hasta ahora he perdido el tiempo, no teniendo interés por los estudios o por el trabajo.
38. Suelo aceptar las indicaciones de mis padres y profesores.	1 2 3 4 5	En general no acepto las indicaciones de mis padres y profesores.
39. Soy disciplinado.	1 2 3 4 5	Soy indisciplinado.
40. Soy trabajador.	1 2 3 4 5	Soy vago.
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	No me apetece estudiar ni encontrar trabajo.
42. No me gusta burlarme de la gente, ni "tomarle el pelo" a nadie.	1 2 3 4 5	Suelo burlarme y "tomarle el pelo" a algunos compañeros o amigos.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Anexo E. Escala de Afrontamiento para Niños/as y Jóvenes (CSCY)

(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, 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 Relaciones con otros Familia Colegio
chicos o chicas

Describe el problema:

¿Cuánto te ha preocupado ese problema? Haz un círculo alrededor de la respuesta que corresponda:

Un poco Ni mucho ni poco Mucho
1 2 3

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. Pedí ayuda a alguien de mi familia					
2. Traté de no pensar en el problema					
3. Continué con mis actividades como si no hubiera ningún problema					
4. Le di vueltas al problema y traté de imaginar qué podía hacer para resolverlo					
5. Me alejé de todo lo que pudiera recordarme el problema					
6. Traté de no sentir nada en mi interior. Quería estar totalmente frío(a)					
7. Actué como si el asunto no fuera importante para mí					
8. Sentía un montón de cosas sobre el problema, pero no hice ningún caso a esos sentimientos					
9. Me atreví y traté de hacer frente al problema de diferentes maneras					
10. Hubo ratos en que traté de evadirme del problema haciendo otras cosas					
11. Me hice un plan para resolver el problema y luego lo llevé a cabo					
12. Actué como si el problema no me afectara					
13. Di vueltas en mi cabeza a algunas de las cosas que podía hacer en relación con el problema					
14. Me planteé el asunto de otra manera, de modo que dejó de preocuparme					
15. Me fui a dormir para evitar darle vueltas al asunto					
16. Cuando estuve disgustado(a) por el problema, me porté mal con alguien aún a sabiendas de que no se lo merecía					
17. Aprendí una nueva forma de hacer frente al problema					
18. Intenté actuar como si el problema					

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

no existiera					
19. Alguien me aconsejó qué hacer					
20. Tuve la esperanza de que las cosas se arreglaran, así que no hice nada					
21. Traté de fingir que el problema no existía					
22. Traté de no verme con nadie que me recordara el problema					
23. Compartí con otra persona lo que sentía sobre el problema					
24. Traté de imaginar cómo me sentía ante el problema					
25. Imaginé lo que había que hacer y lo hice					
26. No compartí con nadie mis sentimientos					
27. Me di cuenta de que no podía hacer nada. Esperé a que pasara.					
28. Decidí alejarme de los demás y estar a solas					
29. Alejé el problema de mi mente					

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57

Anexo F. Cuestionario de Apoyo Social Comunitario (ASC)

(Adaptación de Gracia, Herrero, & Musitu, 2002)

A continuación, encontrarás una serie de frases. Lee cada una de ellas cuidadosamente y contesta según el grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones que se plantean.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Me encuentro a disgusto dentro de mi barrio o comunidad.					
2. Me siento identificado con mi comunidad/barrio.					
3. Mis opiniones son bien recibidas en mi barrio o mi comunidad.					
4. Muy pocas personas de mi comunidad saben quién soy yo.					
5. Siento el barrio como algo mío.					
6. Colaboro en las organizaciones y asociaciones de mi comunidad.					
7. Participo en actividades sociales de mi barrio o comunidad.					
8. Participo en algún grupo social o cívico.					
9. No participo en las reivindicaciones sociales que se llevan a cabo en mi barrio o comunidad.					
10. Acudo a las llamadas de apoyo que se hacen dentro de mi comunidad.					
11. No participo en las actividades socio-recreativas de mi comunidad.					

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 1921093 Código de verificación: I9pj/2mH

Firmado por: Chloe García Poole UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 12/06/2019 13:54:09
Sonia Byrne . UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:08:40
María Josefa Rodrigo López UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	17/06/2019 13:16:57