

Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente

MIGUEL-ÁNGEL PERTEGAL¹, ALFREDO OLIVA¹
Y ÁNGEL HERNANDO²

¹Universidad de Sevilla; ²Universidad de Huelva



Resumen

La mayoría de los programas escolares de promoción de la salud dirigidos a la población adolescente han partido de un modelo de déficit y se han centrado en la prevención de conductas de riesgo como la violencia o el consumo de sustancias. En la actualidad este modelo está siendo sustituido por otro de desarrollo positivo que pretende promover la competencia y el desarrollo adolescente saludable, y que elige la escuela como un contexto idóneo para llevar a cabo programas de promoción de la salud. En este artículo se realiza una revisión de la literatura a nivel internacional de lo que se podrían considerar programas para la promoción del desarrollo positivo en el entorno escolar, analizando entre otros aspectos, los diversos tipos de programas, el alcance de sus intervenciones, las características de los programas exitosos y las consecuencias positivas que se derivan de la participación en ellos. Para concluir se presentan algunas preguntas que todavía carecen de respuesta en nuestro contexto nacional y algunas futuras líneas de trabajo en este ámbito.

Palabras clave: Desarrollo positivo adolescente, programas escolares, competencia social y emocional.

Promoting positive youth development through school-based programmes

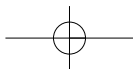
Abstract

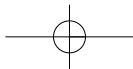
Most school health promotion programmes for adolescents have tried to prevent risk behaviours, such as violence or substance abuse, using an approach based on a deficit model of adolescent's health and development. Recently this model has been questioned by new approaches that emphasise competence and positive youth development, and consider school as a suitable context for the implementation of health promotion programmes. This paper reviews the international contemporary literature on school-based programmes as a resource to promote youth development. We focus on different topics such as particular characteristics of effective curricular programmes, and the participant's positive outcomes. To conclude, we present a few questions that are still without answers and future research guidelines for intervention in the Spanish context.

Keywords: Positive youth development, school-based programmes, social and emotional competence.

Agradecimientos: Este trabajo ha sido realizado en el marco de un convenio suscrito con la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía. Código del proyecto 2008/00000239.

Correspondencia con los autores: Miguel Ángel Pertegal Vega. Universidad de Sevilla. Facultad de Psicología. Camilo José Cela s/n, 41005 Sevilla. Tfno.: 954 557 695. Fax.: 954 559 544. E-mail: mpertegal@us.es





2 *Cultura y Educación*, 2010, 22 (1), pp. 0-0

¿Para qué queremos la escuela?: la necesaria educación socioemocional de nuestros adolescentes

Las finalidades y objetivos de la educación escolar y su contribución a la sociedad es un debate tan antiguo como necesario. A medida que la sociedad cambia la educación debe hacerlo también, y cada época plantea nuevos retos que requieren nuevas soluciones por parte del sistema educativo. A la vista de los nuevos desafíos y rápidas transformaciones sociales que plantea la denominada sociedad de la información y de la globalización a los niños y jóvenes del siglo XXI, se antoja necesario una ampliación y extensión del rol educativo de las escuelas y una nueva dinámica de relación con su entorno y la comunidad para asegurar el desarrollo saludable y exitoso de éstos (Oliva *et al.*, en prensa).

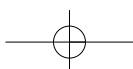
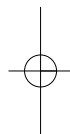
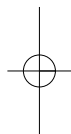
Lejos quedan los tiempos en que la escuela tenía un papel eminentemente instructor de conocimientos, sin que se explicitara su contribución al desarrollo de actitudes y valores en el alumnado. Es más, una de las demandas fundamentales actuales respecto al rol educativo de la escuela se deriva de las recomendaciones de la Conferencia sobre Promoción de la Educación para la Salud, celebrada en Estrasburgo en 1990, y la consiguiente creación de la red de escuelas promotoras de salud (Weare, 2004). Dentro de dicho planteamiento, además de la prevención de diversas problemáticas de salud, una línea de trabajo fundamental es el desarrollo de competencias emocionales y sociales en el alumnado que le permitan afrontar con éxito su vida posterior y contribuyan a un mayor bienestar personal y social.

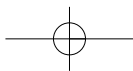
Durante las últimas décadas, la investigación y aplicación de programas de educación para el desarrollo emocional y social en diversos puntos del mundo han ido en aumento (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004; Hahn *et al.*, 2007; Payton *et al.*, 2008; Wilson, Gottfredson y Najaka, 2001). Los avances científicos producidos en este ámbito desde finales del siglo XX han permitido comprobar la importancia que tienen las competencias socioemocionales en el desarrollo positivo y el bienestar de las personas.

La notoriedad alcanzada por el best-seller “Inteligencia Emocional” (Goleman, 1996) hizo tomar conciencia de que éxito en la escuela y éxito en la vida no siempre van de la mano. Este dilema parece extrapolarse al ámbito de los centros educativos, pero planteado en otros términos: o se enseña bien o se educa. En realidad, en términos de evaluación del sistema educativo, hasta ahora prácticamente la única medida del éxito de la escuela ha sido el rendimiento académico del alumnado (Estudios internacionales de evaluación: TIMSS, PISA, etcétera), sin tener en cuenta la contribución educativa de la escuela a niños y jóvenes. Sin embargo, por mucho que tras los malos resultados de los sucesivos informes internacionales desterrar el fracaso escolar sea la gran prioridad del sistema educativo, el éxito de la enseñanza secundaria no debería basarse exclusivamente en la consecución de objetivos académicos.

La evaluación de la calidad educativa, en fin, no debe residir sólo en el logro de unos estándares de rendimiento, sino perseguir objetivos más amplios y considerar también la contribución de la escuela a la mejora del bienestar psicosocial de los adolescentes, lo que consecuentemente redundará en el bienestar de nuestra sociedad en el futuro (Keyes, 2003; Oliva *et al.*, 2008).

Una escuela de calidad debe ser, por tanto, eficaz en lo académico y promotora del desarrollo saludable. Por un lado, hay que considerar que quizás un enfoque técnico centrado exclusivamente en la mejora de la eficacia de la enseñanza no sea la llave maestra para desterrar el fracaso escolar, al no conseguir resultados totalmente satisfactorios a nivel académico. Por otro lado, la evidencia empírica, procedente fundamentalmente de EEUU, pone de relieve la conexión entre el rendi-





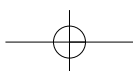
miento académico y el desarrollo de las competencias socioemocionales —en aspectos como la autoestima o los vínculos con los iguales, por ejemplo—, en el sentido de que el fomento de estas competencias en el alumnado tienen un efecto, no pretendido, de mejora de los logros escolares (Elias *et al.*, 1997; O'Brien, Weissberg y Shriver, 2003; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004). En definitiva, un cuerpo de investigación cada vez más creciente apoya la premisa de que el aprendizaje efectivo de competencias socioemocionales puede ser la llave no sólo para el éxito en la vida, sino también para el éxito en la escuela.

Una escuela, por tanto, que dedicara su esfuerzo solamente a instruir en conocimientos y a evaluar competencias académicas básicas y que no se propusiera firmemente como finalidad la promoción del desarrollo sociopersonal del alumnado y su evaluación, no constituiría una propuesta educativa de plena calidad. Es cierto que la escuela en nuestro país hace tiempo que incluye el desarrollo personal y social en su currículum tanto con la propuesta de los temas transversales en su día como a través de la acción tutorial desarrollada y programas incluidos en ella, pero estimamos que en la mayoría de los casos no se hace un trabajo sistemático ni intensivo para el desarrollo de las competencias socioemocionales de nuestros adolescentes (Oliva *et al.*, 2008). Es necesario, por tanto, adoptar una política educativa que promueva integralmente la salud y optimice el desarrollo personal y social del alumnado desde la niñez hasta la adolescencia. Con ello, no pretendemos obviar la necesidad de escuelas eficaces que promuevan el éxito académico basado en la mejora, por ejemplo, de la eficacia docente (Murillo, 2005).

Es por ese rol educativo más amplio de la escuela, antes señalado, que este artículo pretende en primer lugar reflexionar sobre su función en la educación socioemocional de niños y adolescentes y su papel como entorno promotor del desarrollo saludable. Ahora bien, ante la promoción del desarrollo saludable en el entorno escolar se abren ciertos interrogantes, que sólo la investigación empírica en nuestro contexto nacional podrá resolver. ¿Es posible que en nuestro contexto un centro educativo pueda ser eficaz en el rendimiento académico a la vez que promueva exitosamente el desarrollo sociopersonal y la prevención de diversas problemáticas de salud? ¿Cuál es la fórmula ideal de intervención en nuestro ámbito para dicha promoción de la salud? Por ello, tras presentar el potencial de la escuela como entorno de cara a la educación socioemocional y los nuevos enfoques sobre promoción de la salud, partiremos de la revisión de los programas implementados en el ámbito escolar con una cobertura amplia y evaluación de su eficacia para arrojar luz sobre estas cuestiones que deben ser reflexionadas y contrastadas en nuestro contexto nacional.

¿En qué consiste el desarrollo positivo y cuál es el papel de la escuela en su promoción?

En los últimos años ha surgido en Estados Unidos un nuevo modelo centrado en el desarrollo positivo y en la competencia durante la adolescencia: *Positive Youth Development* (Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006; Damon, 2004; Larson, 2000). De acuerdo con este enfoque, el desarrollo positivo adolescente ha supuesto una relativa superación del modelo centrado en el déficit y un aumento del interés por las intervenciones que, más que prevenir la aparición de problemas, pretenden fomentar el desarrollo de competencias y habilidades. Este enfoque considera, por tanto, a los adolescentes no como un problema que hay que resolver, sino como un recurso a desarrollar, en la línea del “empoderamiento”, para de esta manera hacer de ellos unos ciudadanos responsables que realicen una



4 *Cultura y Educación*, 2010, 22 (1), pp. 0-0

mayor contribución a la sociedad (Benson, Mannes, Pittman y Ferber, 2004; Elias *et al.*, 1997).

En este sentido, es importante señalar que la terminología utilizada en este ámbito para definir los programas que consideraremos de desarrollo positivo es bastante diversa. Términos como Aprendizaje Social y Emocional, Habilidades para la Vida, Educación Emocional, Desarrollo Socio-Emocional, Inteligencia Emocional y un largo etcétera. Esta terminología tiene su razón de ser y responde a criterios de tradición disciplinar y a ámbitos geográficos diferentes, pero todas tienen en común como foco principal de interés el desarrollo de competencias socioemocionales en los adolescentes.

Por tanto, existen diversas propuestas teóricas en el ámbito internacional sobre el desarrollo positivo, constituyendo a nuestro juicio referencias fundamentales el denominado *modelo de las 5 Ces de Lerner* (Lerner, Lerner, Almerigi y Theokas, 2005), el modelo SEL desarrollado por la *Coalición para el Aprendizaje Socioemocional- CASEL*- (Greenberg, Domitrovich, Graczyk y Zins, 2005) o el *enfoque de Destrezas para la vida* (Botvin y Griffin, 2004).

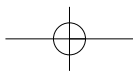
De los tres modelos anteriores, destaca por su carácter integrador, el modelo de las 5 Ces, que propone cinco atributos o factores como determinantes del desarrollo positivo: *competencia, confianza, conexión, carácter y cuidado/compasión* (Lerner, 2004; Roth y Brooks-Gunn, 2003), los cuales describimos brevemente a continuación.

- *Competencia*. Referida a la capacidad del adolescente para mostrar un buen desempeño en diversos ámbitos de la vida. Incluye, por ejemplo, habilidades sociales como la asertividad o la resolución de conflictos, o habilidades cognitivas como la capacidad para tomar decisiones.
- *Confianza*. Representa un sentido interno de valoración global positiva de uno mismo y de autoeficacia: autoestima, identidad y autoeficacia.
- *Conexión*. Se refiere a los vínculos positivos con personas (familia, iguales, adultos) e instituciones que se reflejan en intercambios bidireccionales.
- *Carácter*. Se trata del respeto por las normas sociales y culturales, que se relaciona con el autocontrol y la ausencia de problemas externos o conductuales.
- *Cuidado y compasión*: Un sentido de simpatía y empatía e identificación con los demás.

Además, cuando todas las 5 ces están presentes surgirá en el adolescente una sexta C: *contribución*, a sí mismo, a la familia, a la comunidad y a la sociedad civil (Lerner, Dowling y Anderson, 2003; Lerner *et al.*, 2005). Por tanto, contamos con un modelo que captura la esencia de los indicadores de competencias cognitivas, conductuales y sociales que componen el desarrollo adolescente positivo y que ha recibido bastante apoyo empírico, aunque precisa de una mayor elaboración teórica (Catalano *et al.*, 2004, Greenberg *et al.*, 2003; Lerner *et al.*, 2005). Una propuesta similar ha sido realizada en nuestro país por Oliva *et al.* (2008) a partir de un estudio realizado sobre un amplio grupo de expertos.

Ahora bien, ¿cómo la escuela puede promover dicho desarrollo positivo? Los jóvenes pasan gran parte de sus vidas en los centros escolares, que se convierten, junto al hogar y el barrio o comunidad, en el contexto en el que desarrollan la mayor parte de su vida cotidiana. Por ello, desde la perspectiva de la promoción de la salud y el desarrollo, antes mencionada, resulta crucial conocer las características del contexto escolar que contribuyen de forma significativa a un desarrollo saludable de sus miembros.

Existen razones de peso para pensar en la escuela de cara a la implementación de programas de desarrollo saludable (ver Oliva *et al.*, 2008), entre ellas, la facilidad de acceder a niños y adolescentes en un período amplio de tiempo y un espa-



cio con una infraestructura y personal cualificado. No obstante, existen también algunas limitaciones en nuestro contexto como la sobrecarga académica o la posible resistencia al cambio, que harían pensar en otras fórmulas de intervención, como por ejemplo, los programas extraescolares (ver Parra, Oliva y Antolín, 2009).

No obstante, la escuela en sí misma –independientemente de los programas que se lleven a cabo en ella– puede constituir un entorno promotor del desarrollo saludable en adolescentes si se dan una serie de condiciones. Algunos autores (Gómez y Mei-Mei Ang, 2007; Lerner *et al.*, 2005; Weare, 2004) han destacado los rasgos que caracterizan a las escuelas que funcionan como verdaderas promotoras del desarrollo adolescente:

- El establecimiento de vínculos personales positivos con los educadores.
- La creación de un “entorno positivo” que represente un clima afectuoso y seguro en el centro.
- La oferta de oportunidades positivas para el desarrollo de competencias en el adolescente.

¿A qué llamamos programas escolares de desarrollo positivo?

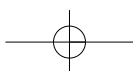
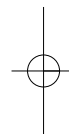
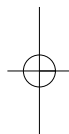
Roth y Brooks-Gunn (2003) y Catalano *et al.*, (2004), entre otros autores, intentan arrojar luz sobre qué puede considerarse un programa de desarrollo positivo juvenil, “*youth development program*”, sosteniendo que tales programas, por un lado, deben ayudar a los adolescentes a desarrollar competencias que les permitan crecer, desarrollar sus habilidades y convertirse en personas adultas saludables, responsables y preocupadas por los demás; y que, por otro lado, deben además promover vínculos personales entre los iguales y con los adultos, a la vez que fomentan la conexión con la comunidad y facilitan experiencias de contribución a ella.

Es interesante, a fin de aclarar el panorama sobre la diversidad de programas de promoción de la salud para adolescentes, llegar a establecer una clasificación de los programas escolares en función del enfoque de su intervención según sea su respuesta a las siguientes cuestiones clave: ¿qué objetivos pretenden lograr en los adolescentes: la promoción de salud o la prevención de conductas-problema?, ¿aspiran a promover cambios sólo en los adolescentes o intentan desarrollar una intervención que va más allá del alumnado?, ¿su intervención se centra en la escuela o se propone establecer conexiones entre familia-escuela y comunidad?.

Antes de nada, hay que dejar claro que no todos los programas de intervención con adolescentes que se llevan a cabo en la escuela persiguen claramente el desarrollo de competencias positivas, ya que muchos de ellos están principalmente enfocados a enseñar a los alumnos a evitar las drogas, la conducta sexual prematura o a no implicarse en conductas violentas (Durlak y Wells, 1997). Por ello, vamos a presentar una clasificación de los programas de promoción de la salud en función de su diseño de intervención, es decir, en cuanto a los objetivos fundamentales que pretenden desarrollar en el adolescente. En concreto, podemos establecer los siguientes tipos:

1. *Programas con un enfoque preventivo de base pero complementariamente centrados en el desarrollo al menos de algunas competencias adolescentes.* Se trata de programas que tienen como finalidad principal la prevención del consumo de diversas sustancias (tabaco, alcohol, drogas, etcétera) o la reducción de ciertos comportamientos problemáticos como la violencia entre iguales, las conductas sexuales de riesgo, etcétera (Durlak y Wells, 1997).

Aunque la mayoría de los programas desarrollados en la escuela tienen este enfoque preventivo, algunos presentan un enfoque mixto (prevención-promo-



6 *Cultura y Educación*, 2010, 22 (1), pp. 0-0

ción). Tales programas no podrían ser considerados en sentido estricto programas de desarrollo positivo por su óptica preventiva de base –aunque con ello no queremos afirmar que la prevención y la promoción de la salud sean incompatibles–. No obstante, cuando se examinan sus objetivos y propuesta de actividades, es evidente su contribución al desarrollo adolescente positivo por conllevar un trabajo específico e intensivo de desarrollo de algunas competencias adolescentes. Tal es el caso de algunos programas dirigidos a la prevención de la violencia que suelen conllevar el aprendizaje intensivo de habilidades sociales (Candia, 2006)

2. *Programas centrados en la promoción del desarrollo positivo, la salud mental y las competencias del adolescente*. En este caso, el objetivo prioritario de los programas es fomentar determinadas competencias sociales, emocionales o morales que lleven al adolescente a mostrar un mayor equilibrio y ajuste personal. Estos programas, por tanto, promueven la salud mental de chicos y chicas a la vez que de forma indirecta previenen el surgimiento de problemas emocionales y comportamentales (Benson *et al.*, 2004).

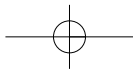
Dichos programas abordan una gran diversidad de competencias, algunos se centran en promover cambios específicos en competencias de desarrollo personal (autoestima, autoeficacia, identidad), otros en competencias de desarrollo emocional (inteligencia emocional, empatía, autocontrol), competencias sociales (habilidades sociales, habilidades de resolución de conflictos, habilidades comunicativas, asertividad) o cognitivas (pensamiento analítico y crítico, planificación, toma de decisiones). Muchas de estas habilidades o competencias son definidas como *destrezas para la vida*, en tanto que su utilidad trasciende la vida académica y contribuyen a que el individuo viva de forma más satisfactoria, saludable y plena.

Desde un criterio teórico estricto, sólo podríamos considerar como programas de desarrollo positivo aquellos que promueven competencias personales, sociales y emocionales en los adolescentes de forma global e intensiva (Oliva *et al.*, en prensa). Estos programas con dicho enfoque positivo siguen siendo hoy en día minoritarios –aunque las intervenciones en el marco del Aprendizaje Socio-Emocional representan una tendencia que cada vez presenta una mayor proyección internacional–. Además, cada vez existe en la literatura internacional una mayor conciencia sobre la necesidad de adoptar un enfoque integral de promoción del desarrollo adolescente positivo para superar la fragmentación que suponen muchos de los programas preventivos de corta duración, que de forma bienintencionada y poco coordinada, suelen llevarse a cabo en el entorno escolar.

Por dar un botón de muestra, podemos mencionar algunos buenos ejemplos de programas escolares internacionales centrados en el desarrollo adolescente positivo, con un diseño curricular bien estructurado y con una eficacia evaluada y comprobada (ver Oliva *et al.*, 2008): *Lion-Quest SKills for Adolescence* (Heinemann, 1990), y *Changing for Lives* (Arango, William, Montgomery y Ritchie, 2008), ambos originales de Estados Unidos, y el australiano *Mind Matters* con amplia cobertura estatal (Cahill, 1999).

Un pequeño balance de los programas de promoción del desarrollo saludable en nuestro contexto

Antes de adentrarnos en la revisión de aquellos programas con evaluación de su eficacia –que se concentran en el ámbito internacional– creemos interesante valorar la situación en nuestro contexto. No es el objetivo de este artículo el hacer un barrido de las buenas propuestas de intervención educativa dirigidas a la promoción de la salud de los adolescentes en el contexto español (para ello, ver Oliva *et al.*, 2008), ya que no existen programas todavía ni con la cobertura nece-



saría ni con una evaluación de su eficacia de forma rigurosa para obtener evidencias empíricas contrastadas. Lo que pretendemos es presentar el panorama internacional sobre los programas escolares de desarrollo positivo como modelo de revisión de las prácticas en nuestro contexto. Para la implementación de tales programas es necesario tener en cuenta las peculiaridades distintivas de cada sistema educativo. En nuestro caso el currículum comparativamente parece tener un carácter más cerrado y por ello arroja ciertas dudas sobre la implementación eficaz de programas dentro de la jornada escolar.

Al margen de ello, si hacemos balance hay que considerar que en España son muy escasos los programas diseñados para estimular el desarrollo positivo adolescente de forma integral o global, y ello es desafortunadamente cierto tanto si nos referimos a programas realizados dentro de la escuela como fuera de ella. No obstante, en una revisión de Hernán, Ramos y Fernández (2001) sobre los programas desarrollados para la promoción de la salud juvenil en España apuntaban que algo más de la mitad –en concreto, un 51,9%– se desarrollaban en la escuela y muchos de ellos tenían un carácter preventivo fundamental o trabajan focalizadamente algunas competencias.

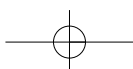
Aunque en nuestro país existe una menor experiencia en la implementación de programas integrales para la promoción del desarrollo positivo adolescente, también es cierto que en los últimos años sí se dan notables excepciones, con algunos programas que podrían ser considerados en parte como tales, por suponer la promoción intensiva de algunas competencias socioemocionales y por haber sido publicados en revistas nacionales algunos resultados de su evaluación.

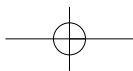
En realidad, encontramos una gran variedad de objetivos en estos programas. Sin ánimo de ser exhaustivos, podemos mencionar algunos ejemplos relevantes enfocados al desarrollo de diversas competencias. Los hay que se centran más en la educación para la paz y la prevención de la violencia (Díaz-Aguado, 1998; Trianes y Fernández-Figares, 2001), otros que pretenden estimular la realización personal (Aciego de Mendoza, Domínguez, y Hernández, 2003); algunos que suponen un desarrollo específico de la competencia social (Monjas, 2002) o enfocados intensivamente sobre el fomento de las competencias emocionales (Ibáñez y Bisquerra, 2006); otros destinados a crear y promover el desarrollo del grupo, identificar y analizar percepciones y prejuicios y analizar la discriminación y disminuir el etnocentrismo (Díaz-Aguado, 2003; Garaigordobil, 2000); o promover el desarrollo de los factores, variables o recursos que permiten a los adolescentes buscar el bienestar propio y el de los demás, así como protegerse de los riesgos y sucesos estresantes (López Sánchez, Carpintero, Lázaro y Soriano, 2007).

La mayoría de estos programas se desarrollan en la jornada escolar, dentro del horario de tutoría lectiva, y están diseñados para ser llevados a cabo por el profesorado, de manera individual o en equipos de trabajo, o por profesionales de la orientación de los centros educativos. De todas formas, a pesar de la existencia de estas propuestas e iniciativas interesantes, creemos necesario un salto cualitativo de cara a apostar por la implementación de programas que supongan una promoción más intensiva, integral y eficaz del desarrollo positivo adolescente apoyadas en evidencias empíricas contrastadas y la evaluación tanto de su implementación como de su eficacia.

La diversidad de los programas escolares de desarrollo positivo: propuestas y objetivos con diverso alcance

Dentro de los programas llevados a cabo en la escuela dirigidos a adolescentes y con un enfoque positivo de promoción de la salud y del desarrollo, también podemos distinguir diversos tipos dependiendo del alcance o el foco de interven-





8 *Cultura y Educación*, 2010, 22 (1), pp. 0-0

ción –a quién dirigen los cambios, quiénes son los destinatarios principales de los programas–.

a) *Programas con foco específico en la promoción de cambios en el adolescente* (en el desarrollo de competencias o educación en valores). Este tipo de intervenciones suelen adoptar un formato de currículum específico o conjunto de sesiones periódicas para el alumnado a desarrollar solamente en el contexto del aula.

La implementación de estos programas es diversa, ya que estas actividades en el aula pueden ser conducidas por monitores externos, por los profesores del centro o como ocurre en algunos casos por investigadores del ámbito académico.

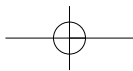
b) *Programas centrados en promover cambios a varios niveles en el contexto escolar*. Estos programas de mayor alcance suelen ser los más efectivos (Greenberg *et al.*, 2003). Se trata de intervenciones de gran calado que implican a toda la comunidad educativa y que pretenden fundamentalmente la mejora del clima del centro y producir ciertos cambios en su estructura y funcionamiento. Entre otras medidas plantean modificaciones en el reglamento, en el funcionamiento democrático del centro y en las prácticas educativas, de cara a promover la participación y el “empoderamiento” de los adolescentes. Como es de suponer, en este planteamiento de cambio profundo de la ecología escolar es fundamental la formación previa de los educadores y la preparación de la escuela para el cambio (Epstein, 2001).

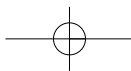
c) *Programas de corte “ecológico” o programas con enfoque de conexión entre familia-escuela-comunidad*. Dichas propuestas no sólo pretenden desarrollar las competencias de los adolescentes o aspiran al cambio de la mejora del clima del centro o las prácticas educativas del profesorado, sino que además proponen actividades extracurriculares fuera de las aulas dirigidas intencionalmente a las familias y la comunidad. El servicio o contribución a la comunidad por parte de los adolescentes forma parte especialmente de los programas que se plantean como objetivo fundamental de intervención la educación para la ciudadanía o el compromiso cívico. Estos programas pueden calificarse como “ecológicos” en toda regla, al trabajar desde una óptica conjunta con la escuela, la familia y la comunidad.

Consecuencias y beneficios de los programas escolares de desarrollo positivo: la evidencia empírica acerca de la eficacia de dichos programas

Hasta hace poco tiempo, muchos centros educativos estaban convencidos de la necesidad de implementar programas de prevención y promoción del desarrollo, y se pensaba en los beneficios que estos programas proporcionarían sin tener en cuenta la evaluación de su eficacia (Gardner, Roth y Brooks-Gunn, 2008). La situación está empezando a cambiar y la preocupación por la evaluación es una novedad que se va implantando cada vez más, siendo el caso más paradigmático el de EEUU. De todas formas, haciendo balance, la evidencia acumulada sobre la eficacia de estos programas cada vez es mayor, aunque necesita ser ampliada en base a una evaluación rigurosa basada en la existencia de grupos de control o el modelo de control aleatorio. En fin, éste es un tema que todavía requiere un mayor recorrido de la investigación (Flay *et al.*, 2005; Wilson, Lipsey y Derzon, 2003).

No obstante, ya disponemos de datos interesantes relativos a las características de las intervenciones que nos permiten hacer un análisis de los beneficios derivados de la implementación de programas de desarrollo positivo en el contexto internacional. En concreto, aunque pueden darse beneficios en diversas áreas del desarrollo adolescente, analizaremos aquí sus efectos en base a las respuestas a tres cuestiones fundamentales que nos interesan desde el enfoque de desarrollo positivo.





1) ¿Mejoran significativamente los programas escolares de desarrollo positivo lo que pretendidamente se proponen, es decir, las habilidades sociales y emocionales de los niños y jóvenes, o conductas positivas como la vinculación con los iguales, con los adultos y con la escuela?

2) ¿Reducen los programas escolares de desarrollo positivo simultáneamente problemas de conducta tales como la conducta agresiva o el consumo de drogas?

3) ¿Logran los programas escolares de desarrollo positivo mejorar las calificaciones escolares o logros académicos, aunque no lo pretendan?

1) La mejora de las competencias socioemocionales y vínculos positivos

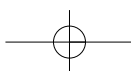
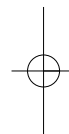
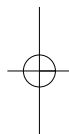
La evaluación de la eficacia de los programas escolares orientados al desarrollo de competencias socioemocionales o conductas positivas en adolescentes ha sido objeto de diversos estudios, revisiones y metaanálisis durante las dos últimas décadas (Beelmann, Pfingsten y Lösel, 1994; Clouder *et al.*, 2008, Durlak y Wells, 1997, Gardner *et al.*, 2008; Greenberg *et al.*, 2003, Hahn *et al.*, 2007, Payton *et al.*, 2008, Wilson *et al.*, 2003). Los resultados han indicado importantes beneficios para los adolescentes como consecuencia de la participación en estos programas.

En concreto, el informe CASEL de 2008 (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2008) resultante de un metanálisis de 207 de estudios revela que los beneficios de la participación de los estudiantes en tales programas son diversos. Así, comparados con el alumnado que no recibe tales programas, los participantes obtienen mejoras significativas en habilidades sociales y emocionales (Elias *et al.*, 1997; Elias, Tobias y Friedlander, 1999; Topping y Bremner, 1998; Zins *et al.*, 2004), autoconcepto y vínculos con los otros y la escuela, conducta prosocial e integración en el aula (Lewis, Schaps y Watson, 1996). En aquellos estudios que han realizado un seguimiento longitudinal el logro de estos beneficios en el desarrollo sociopersonal del alumnado persiste en el tiempo (Gardner *et al.*, 2008).

En cuanto a los programas que se plantean el cambio del clima o de la ecología del contexto escolar, también existen evidencias de que consiguen que los estudiantes mejoren, entre otros aspectos, las relaciones entre iguales y el comportamiento prosocial. A pesar de ello, todavía no hay, hoy en día, un modelo de intervención que garantice buenos resultados para cambiar el clima del centro y aula sino sólo algunos indicios que señalan que la dirección es fructífera (Berryhill y Prinz, 2003). Así, por ejemplo, la probabilidad de que los alumnos adopten conductas sociales positivas y prácticas saludables aumenta cuando la instrucción en el aula se combina con esfuerzos para crear un entorno de apoyo y refuerzo de los iguales, la familia, los profesores, profesionales de la salud, otros miembros de la comunidad y los medios de comunicación.

2) La reducción de problemas

La evidencia empírica indica que los buenos programas de desarrollo positivo tienen además importantes consecuencias para el buen ajuste emocional y conductual de los adolescentes. Por ello, podemos afirmar que tienen un doble impacto o beneficio: mejoran las habilidades socioemocionales de los adolescentes y, a su vez, reducen problemas tanto internalizantes como externalizantes. En concreto, los programas de desarrollo positivo indirectamente consiguen reducir ciertas conductas problemáticas como el consumo de tabaco, alcohol u otras drogas (Adelman y Taylor, 2000; Elias *et al.*, 1997), promueven el ajuste y la reducción de problemas de conducta en el aula así como de los comportamientos agresivos (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004). Igualmente consiguen dismi-



10 *Cultura y Educación*, 2010, 22 (1), pp. 0-0

nuir los desajustes emocionales, como la ansiedad, los síntomas depresivos, la tristeza y el aislamiento (Berryhill y Prinz, 2003).

3) *La mejora de los resultados escolares y un mayor éxito o promoción escolar*

Aunque podría pensarse que los programas de desarrollo positivo promueven el aprendizaje socioemocional a expensas del ajuste escolar, la realidad muestra que estos programas también tienen un efecto significativo de mejora del rendimiento académico (Flay y Allred, 2003; Greenberg *et al.*, 2003; Zins *et al.*, 2004). Por ejemplo, en una revisión de 379 programas escolares, Durlak y Weissberg (2005) encontraron que la aplicación de programas de educación socioemocional mejoraron significativamente el rendimiento académico de los niños en pruebas estandarizadas, lo que estuvo acompañado de un aumento de la asistencia a la escuela, menores incidencias y expulsiones y la mejora de la actitud del alumnado hacia la escuela.

En conclusión, hay una sólida base empírica indicando que los programas bien diseñados e implementados pueden tener resultados positivos tanto en el ámbito académico, social y de salud (Greenberg *et al.*, 2003). En general, la participación en programas de desarrollo positivo en la adolescencia supone una contribución relevante al desarrollo, al estar relacionada con un mayor compromiso social en la adultez temprana así como mayores logros de tipo educativo y ocupacional (Gardner *et al.*, 2008).

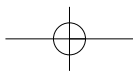
Características de los programas exitosos: retrato ideal de un programa escolar de desarrollo positivo

Las evaluaciones llevadas a cabo sobre algunos programas escolares de desarrollo positivo han aportado datos muy interesantes acerca de las características de los que resultan más eficaces (Browne, Gafni, Roberts, Byrne y Majumdar, 2004; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2002; Durlak *et al.*, 2008; Greenberg *et al.*, 2003; Warnick, Mooney y Oliver, 2009). Las claves de éxito de dichos programas podríamos sintetizarlas en las siguientes:

1) *Que tengan un enfoque global de promoción del desarrollo con cierta intensidad y continuidad en el tiempo.* Los programas exitosos, más que perseguir el objetivo de prevenir conductas de riesgo, deben tratar de fomentar el desarrollo de competencias personales, sociales y emocionales (Lerner *et al.*, 2005). El desarrollo de estas competencias es fruto de un trabajo gradual y sistemático, que debe evaluarse a medio plazo tras un período de años de implementación.

En la mayoría de los casos las intervenciones de corta duración producen resultados también de corta duración. Por tanto, una posible clave de su éxito es que duren unos nueve meses o un curso completo, para que puedan crear una atmósfera de apoyo y “empoderamiento” del adolescente (Roth y Brooks-Gunn, 2003). Lo ideal es mantener un programa durante varios cursos académicos para que persistan los efectos positivos. Por ello, aparte de las actividades propuestas, la duración de la participación en el programa y la intensidad, o frecuencia de sesiones semanales, son dos factores importantes a tener en cuenta (Gardner *et al.*, 2008).

2) *Que conlleven un cambio del clima del centro educativo.* Algunos datos indican que aquellas intervenciones que combinan el entrenamiento intensivo en competencias con los cambios en la dinámica, organización y ecología del centro logran mejores resultados (Adelman y Taylor, 2007; Epstein, 2001). Existen algunos indicios interesantes acerca de la importancia del fomento del aprendizaje cooperativo, que acarrea una mejora de la convivencia en el centro y una reducción de los comportamientos violentos (Berryhill y Prinz, 2003). Otro ele-



mento clave es la creación de relaciones positivas entre alumnado y profesorado (Browne *et al.*, 2004).

Sin embargo, este tipo de intervención ideal implica un alto coste y un gran esfuerzo por parte de la comunidad educativa, y genera mucha resistencia por parte de algunos sectores del profesorado, tanto por la lógica inercia en contra del cambio de toda organización, como por las dificultades para encajar en el currículum escolar actividades cuyo objetivo principal no sea la mejora del rendimiento académico.

3) *De carácter multifocal o multidominio.* Hay que tener en cuenta que los programas que incluyen componentes múltiples (cambios en el alumnado, profesorado, etcétera) y abordan con cierta continuidad y de forma sistémica los contextos de la familia-escuela-comunidad son más eficaces y tienen efectos más duraderos que aquellos que centran la intervención en los alumnos mediante actividades en el aula (Adelman y Taylor, 2007; Greenberg *et al.*, 2003). La investigación apunta que los programas con dicho enfoque ecológico obtienen resultados positivos que sirven tanto como factores de protección para disminuir los problemas de conducta, como de base para un desarrollo saludable e incluso tienen un efecto indirecto en la mejora del rendimiento académico.

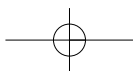
4) *Que formen a los educadores y fomenten su implicación.* La formación de los educadores es una necesidad apuntada claramente por los resultados de la investigación, al señalar que la efectividad del desarrollo de competencias socioemocionales en el adolescente es consecuencia de una instrucción bien planificada que requiere el desarrollo profesional de los educadores del centro y de un permanente sistema de apoyo durante los años iniciales de implementación (Greenberg *et al.*, 2005).

Por ello, es importante lo que algunos autores denominan como la preparación de la escuela ("*School readiness*", Gomez y y Mei-Mei Ang, 2007). Sin ésta, no pueden esperarse logros o un aprendizaje efectivo de las competencias socioemocionales, lo cual nos sitúa en la necesidad de que los educadores que van a participar en los programas de desarrollo positivo reciban una formación inicial que les conciencie sobre los beneficios que pueden derivarse de la intervención y les prepare para implementarlos de forma más eficaz a través de, entre otras medidas posibles, un equipo responsable de la implementación, el asesoramiento de expertos y el trabajo en equipo que permiten el feedback constructivo de sus colegas (Eliás *et al.*, 1997; O'Brien *et al.*, 2003).

En definitiva, que para que un programa escolar de desarrollo positivo sea eficaz, además de constituir en su diseño una propuesta con un enfoque intensivo y global de desarrollo de las competencias –metas y actividades, según Roth y Brooks-Gunn, 2003)– en su implementación debe conseguir un clima que suponga la creación de vínculos positivos ("atmósfera", Roth y Brooks-Gunn, 2003).

Conclusión

La sociedad debe ser consciente de la necesaria educación socioemocional de nuestros adolescentes, algo que va más allá de la denominada educación para la ciudadanía. Desde una óptica de plena calidad educativa, la escuela debe aspirar a contribuir al éxito escolar y al éxito en la vida, a fomentar explícitamente el desarrollo de competencias personales, emocionales y sociales que permitan el "empoderamiento" del adolescente y su contribución positiva a la comunidad. La escuela, como hemos destacado, es un entorno con un enorme potencial para ello, y que se lo proponga o no, puede suponer mayores o menores oportunidades para el fomento de un desarrollo positivo.



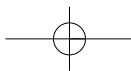
12 *Cultura y Educación*, 2010, 22 (1), pp. 0-0

Este artículo pretende ser un punto de partida para la reflexión sobre cómo integrar el enfoque del “desarrollo adolescente positivo” en nuestro contexto. Es cierto que en nuestro país en la educación secundaria existen propuestas relacionadas con la promoción de la salud y el desarrollo de competencias socioemocionales como la educación para la salud, la educación en valores, la orientación y tutoría, o la educación para la ciudadanía. Sin embargo, creemos que no siempre constituyen una propuesta intensiva ni sistemática de promoción del desarrollo positivo adolescente. Mientras que la evaluación de los centros educativos está centrada exclusivamente en la eficacia escolar en el rendimiento y éxito escolar, no existe el planteamiento de una evaluación de la influencia educativa de los centros respecto a la promoción del desarrollo saludable.

De cara a la promoción de la salud pueden considerarse diversas fórmulas de intervención que van desde los programas extraescolares (Parra, Oliva y Antolín, 2009) hasta los escolares de desarrollo positivo así como fórmulas conjuntas. Hemos evidenciado, a partir de la literatura internacional, los beneficios concretos de los programas escolares que suponen una propuesta de trabajo intensivo de las competencias socioemocionales de los adolescentes. Las consecuencias positivas no sólo alcanzan a un mejor ajuste personal, el “empoderamiento” adolescente y el desarrollo de vínculos positivos con la escuela, los educadores y los iguales, sino que incluso tienen claros efectos beneficiosos en el rendimiento académico del alumnado. Ello nos debe llevar a pensar que quizás las propuestas centradas en la mejora de aspectos técnicos de la enseñanza no sean suficientes para el éxito escolar.

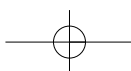
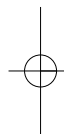
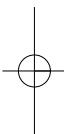
A la luz de estos resultados de la investigación internacional creemos en la necesidad de una verdadera política de calidad educativa que apueste decididamente por los programas de desarrollo positivo. Estos programas escolares exigen la preparación de la escuela, un cambio ecológico que conlleve un clima de centro basado en la cooperación, los vínculos positivos y el “empoderamiento” adolescente a partir de oportunidades positivas para su desarrollo. Por razones diversas, nuestra realidad nacional parece alejarse de este perfil ideal que acabamos de dibujar (Oliva *et al.*, 2008), ya que en el ámbito escolar se da una cierta inflación de programas preventivos de diverso tipo y para todo tipo de problemas (consumo de drogas, violencia escolar, tabaquismo, etcétera) que de forma aislada pretenden alcanzar efectos positivos concretos, y que mirados en su conjunto resultan en iniciativas descoordinadas y fragmentadas. Esta inflación creemos que refleja la falta de un enfoque global sobre la promoción de la salud de niños y adolescentes y la consiguiente necesidad de apostar por programas de desarrollo en clave positiva.

Por último, de cara al futuro, cabe comprobar si la eficacia de los programas internacionales de desarrollo positivo implementados en el ámbito escolar tiene la misma extensión en nuestro contexto. En ese sentido, la investigación debería comprobar los efectos diferenciales sobre la salud adolescente de los programas llevados a cabo en la escuela frente a otros programas post-escolares o extraescolares para poder decidir cuál es la mejor fórmula de intervención para la promoción del desarrollo adolescente positivo. En el caso de optar por desarrollar dichos programas en el ámbito escolar, habría que tener en cuenta las peculiaridades de nuestro sistema educativo, no sólo las características del currículum escolar actual sino evaluar además el coste y la posible resistencia de los centros al cambio, lo cual podría llevar a plantear una posible implementación gradual de dichas propuestas de promoción integral de la salud. Esperamos que este artículo estimule a esa reflexión.



Referencias

- ACIEGO DE MENDOZA, R., DOMÍNGUEZ, R. & HERNÁNDEZ, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicobema* 15 (4), 589-594.
- ADELMAN, H. S. & TAYLOR, L. (2000). Shaping the future of mental health in schools. *Psychology in the Schools*, 37, 49-60.
- ADELMAN, H. S. & TAYLOR, L. (2007). Systemic Change and School Improvement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 55-77.
- ARANGO, L. L., WILLIAM, M. K., MONTGOMERY, M. J. & RITCHIE, R. (2008). A Multi-Stage Longitudinal Comparative Design Stage II: Evaluation of the Changing Lives Program. *Journal of Adolescent Research*, 23, 310-341.
- BEELMANN, A., PFINGSTEN, U. & LÖSEL, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23 (3), 260-271.
- BENSON, P. L., MANNES, M., PITTMAN, K. & FERBER, T. (2004). Youth development, developmental assets and public policy. En R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd Ed., pp. 781-814). Nueva York: John Wiley.
- BENSON, P. L., SCALES, P. C., HAMILTON, S. F. & SESMAN, A., JR. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology* (6th ed., pp. 894-941). NJ: Wiley.
- BERRYHILL, J. C. & PRINZ, R. (2003). Environmental Interventions to Enhance Student Adjustment: Implications for Prevention. *Prevention Science*, 4, 65-87.
- BOTVIN, G. J. & GRIFFIN, K.W. (2004). Life Skills Training: Empirical Findings and Future Directions. *The Journal of Primary Prevention*, 25, 211-232.
- BROWNE, G., GAFFI, A., ROBERTS, J., BYRNE, C. & MAJUMDAR, B. (2004). Effectiveness/efficient mental health programs for school age children: A synthesis of reviews. *Social Science and Medicine*, 58, 1367-1384.
- CAHILL, H. (1999). *Enhancing Resilience, Mind Matters Project*. Canberra: The Australian Commonwealth Department of Health and Family Services.
- CANDIA, N. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en jóvenes, basados en la promoción del desarrollo*. Washington, DC: OPS.
- CATALANO, R. F., BERGLUND, M. L., RYAN, J. A. M., LONCZAK, H. S. & HAWKINS, D. (2002). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *Prevention & Treatment*, 5, 1-106.
- CATALANO, R. F., BERGLUND, M. L., RYAN, J. A. M., LONCZAK, H. S. & HAWKINS, D. (2004) Positive youth development in the United States: Research Findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, 591, 98-124.
- CLOUNDER, C., DAHLIN, B., DIEKSTRA, R., FERNÁNDEZ BERROCAL, P., HEYS., B., LANTIERI, L. & PASCHEN, H. (2008). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Informe Fundación Marcelino Botín 2008. En <http://educacion.fmbotin.org>.
- DAMON, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- DÍAZ AGUADO, M. J. (1998). Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación-acción. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 63-73.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- DURLAK, J. A. & WELLS, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115-152.
- DURLAK, J. A. & WEISSBERG, R. P. (2005). *A major meta-analysis of positive youth development programs*. Invited presentation of the Annual Meeting of the American Psychological Association. Washington, DC.
- DURLAK, J. A., WEISSBERG, R. P., DYMNIKI, A. B., TAYLOR, R. D. & SCHELLINGER, K. (2008). *The Effects of Social and Emotional Learning on the Behavior and Academic Performance of School Children*. Chicago, IL: informe CASEL.
- ELIAS, M. J., ZINS, J. E., WEISSBERG, R. P., FREY, K. S., GREENBERG, M. T., HAYNES, N. M., KESSLER, R., SCHWAB-STONE, M. E. & SHRIVER, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- ELIAS, M. J., TOBIAS, S. E. & FRIEDLANDER, B. S. (1999). *Emotionally intelligent parenting: how to raise a self-disciplined, responsible, socially skilled child*. Nueva York, NY: Random House/Three Rivers Press. (Trad. cast.: *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés, 2000).
- EPSTEIN, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- FLAY, B. R. & ALLRED, C. G. (2003). Long-term Effects of the Positive Action Program-A Comprehensive, Positive Youth Development Program. *American Journal of Health Behaviour*, 27 (Suppl 1), 6-21.
- FLAY, B. R., BIGLAN, A., BORUCH, R. F., CASTRO, F. G., GOTTFREDSON, D., KELLAM, S., MOSCICKI, E. K., SCHINKE, S., VALENTINE, J. C. & JI, P. (2005) Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science* 6 (3), 151-175.
- GARAIGORDOBIL, M. (2000). *Intervención psicológica para adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- GARDNER, M., ROTH, J. & BROOKS-GUNN, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success two and eight years after high school: Do sponsorship, duration, and intensity matter? *Developmental Psychology*, 44, 814-830.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós. (V.O.: *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books, 1995).
- GOMEZ, B. J. & MEI-MEI ANG, P. (2007). Promoting Positive Youth Development in Schools. *Theory into practice*, 46, 97-104.
- GREENBERG, M. T., DOMITROVICH, C. E., GRACZYK, P. A. & ZINS, J. E. (2005). *The study of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research, and practice*. DHHS Pub. Rockville, MD: CASEL.



14 *Cultura y Educación*, 2010, 22 (1), pp. 0-0

- GREENBERG, M. T., WEISSBERG, R. P., UTNE O'BRIEN, M., ZINS, J. E., FREDERICKS, L., RESNIK, H. & ELIAS, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- HAHN, R., FUQUA-WHITLEY, D., WETHINGTON, H., LOWY, J., LIBERMAN, A., CROSBY, A., FULLILOVE, M., JOHNSON, R., MOSCICKI, E., PRICE, L., SNYDER, S., TUMA, F., CORY, S., STONE, G., MUKHOPADHAYA, K., CHATTOPADHYAY, S. & DAHLBERG, L. (2007). *The effectiveness of universal school-based programs for the prevention of violent and aggressive behaviour*. A report for Centers for Disease Control and Prevention (CDC); Task Force on Community Preventive Services.
- HEINEMANN, G. H. (1990). The effects of the Lions-Quest "Skills for Adolescence" program on self-esteem development and academic achievement at the middle school level. *Dissertation Abstracts International*, 51 (06).
- HERNÁN, M., RAMOS, M. & FERNÁNDEZ, A. (2001). *Salud y juventud*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.
- IBÁÑEZ, M. & BISQUERRA, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés en el contexto del aula. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 401-412.
- KEYES, C. L. (2003). Complete mental health: An agenda for the 21st century. En J. Haidt (Ed.), *Flourishing* (pp. 293-312). Washington, DC: American Psychological Association.
- LARSON, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- LERNER, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- LERNER, R. M., DOWLING, E. M. & ANDERSON, P. M. (2003). Positive Youth Development: Thriving as a basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science*, 7, 172-180.
- LERNER, R. M., LERNER, J. V., ALMERIGI, J. & THEOKAS, C. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25, 10-16.
- LEWIS, C., SCHAPS, E. & WATSON, M. (1996). The caring classroom's academic edge. *Educational Leadership*, 53, 16-21.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, F., CARPINTERO, E., CAMPO, A., LÁZARO, S. & SORIANO, S. (2007). Bienestar personal y social: un programa de promoción para adolescentes. En J. N. García (Coord.). *Dificultades de desarrollo. Evaluación e intervención* (pp. 15-224). Madrid: Pirámide.
- MONJAS, M. I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) Para niños y adolescentes*. Madrid: CEPE.
- MURILLO, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- O'BRIEN, M. U., WEISSBERG, R. P. & SHRIVER, T. P. (2003). Educational leadership for academic, social, and emotional learning. En M. J. Elias, H. Arnold & C. Hussey (Eds.), *EQ + IQ = Best leadership practices for caring and successful schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- OLIVA, A., HERNANDO, A., PARRA, A., PERTEGAL, M. A., RÍOS, M. & ANTOLÍN, A. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Consejería de Salud, Junta de Andalucía.
- OLIVA, A., RÍOS, M., ANTOLÍN, L., PARRA, A., HERNANDO, A. & PERTEGAL, M. A. (en prensa). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*.
- PARRA, A., OLIVA, A. & ANTOLÍN, L. (2009). Los programas extraescolares como recurso para fomentar el desarrollo positivo adolescente. *Papeles del Psicólogo*, 30 (3), 3-13.
- PAYTON, J., WEISSBERG, R. P., DURLAK, J. A., DYMNICI, A. B., TAYLOR, R. D., SCHELLINGER, K. B. & PACHAN, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: informe CASEL.
- PETRIDES, K. V., FREDERICKSON, N. & FURNHAM, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.
- 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.
- TOPPING, K. J. & BREMNER, W. G. (1998). *Promoting social competence: practice and resources guide*. Edimburgo, UK: Scottish Office Education and Industry Department.
- TRIANES, M. V. & FERNÁNDEZ-FIGARÉS, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: DDB.
- WARNICK, I., MOONEY, A. & OLIVER, C. (2009). *National Healthy Schools Programme: developing the evidence base*. Londres: Thomas Coram Research Unit, Institute of Education de la Universidad de Londres.
- WEARE, K. (2004). *Developing the Emotionally Literate School*. Londres: Paul Chapman.
- WILSON, D. B., GOTTFREDSON, D. C. & NAJAKA, S. S. (2001). School-Based Prevention of Problem Behaviors: A Meta-Analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247-272.
- WILSON, S. J., LIPSEY, M. W. & DERZON, J. H. (2003). The Effects of School Based Intervention Programs on Aggressive Behavior: A Meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136-149.
- ZINS, J. E., WEISSBERG, R. P., WANG, M. C. & WALBERG, H. J. (Eds.) (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Nueva York: Teachers College Press.