



VNIVERSITAT
E VALÈNCIA [©] **Facultat de Dret**
Programa de Doctorat en Dret, Ciència Política i Criminologia

TESIS DOCTORAL

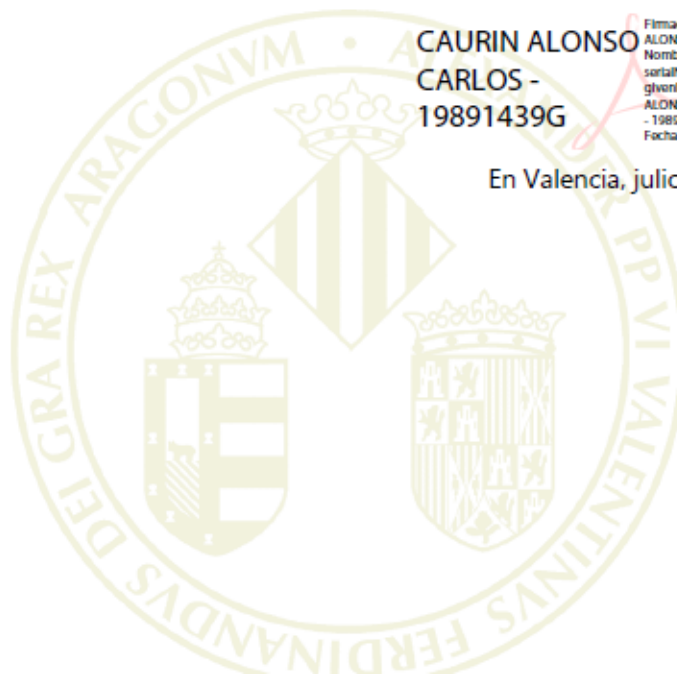
“Análisis de la aplicación de un programa de competencia social como prevención primaria de conductas antisociales en adolescentes”.

Presenta: Alberto Javier Clemente Soriano
Directores: Dr. Carlos Caurín Alonso
Dra. María Ángeles Gómez Climent
Dr. José Luis Alba Robles
Tutor: Dr. Javier Guardiola García

Diciembre 2023

Dr. Don. Carlos Caurín Alonso, Profesor de la Universitat de València en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, en calidad de Director de la Tesis Doctoral que presenta **D. Alberto Javier Clemente Soriano**, bajo el título:
"Análisis de la aplicación de un programa de competencia social como prevención primaria de conductas antisociales en adolescentes",
hace constar:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su lectura y defensa ante el tribunal que debe juzgarle, por lo que considero procedente autorizar su presentación. Para que así sea, y a los efectos oportunos.



CAURIN ALONSO
CARLOS -
19891439G

Firmado digitalmente por CAURIN ALONSO CARLOS - 19891439G
Nombre de reconocimiento (DN): c=ES, serialNumber=IDCES-19891439G, givenName=CARLOS, sn=CAURIN ALONSO, cn=CAURIN ALONSO CARLOS - 19891439G
Fecha: 2023.07.31 18:54:22 +0200'

En Valencia, julio de 2023

Dr. Dña. María Ángeles Gómez Climent, Profesora de la Universitat de València en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, en calidad de Directora de la Tesis Doctoral que presenta **D. Alberto Javier Clemente Soriano**, bajo el título:
"Análisis de la aplicación de un programa de competencia social como prevención primaria de conductas antisociales en adolescentes",
hace constar:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su lectura y defensa ante el tribunal que debe juzgarle, por lo que considero procedente autorizar su presentación. Para que así sea, y a los efectos oportunos.

En Valencia, julio de 2023

MARIA ANGELES
GOMEZ|CLIMENT

Firmado digitalmente por MARIA ANGELES
GOMEZ|CLIMENT
Nombre de reconocimiento (DN): cn=MARIA
ANGELES|GOMEZ|CLIMENT,
serialNumber=+8062546,
givenName=MARIA ANGELES, sn=GOMEZ
CLIMENT, ou=CIUDADANOS, o=ACCY, c=ES
Fecha: 2023.07.25 13:40:50 +02'00'

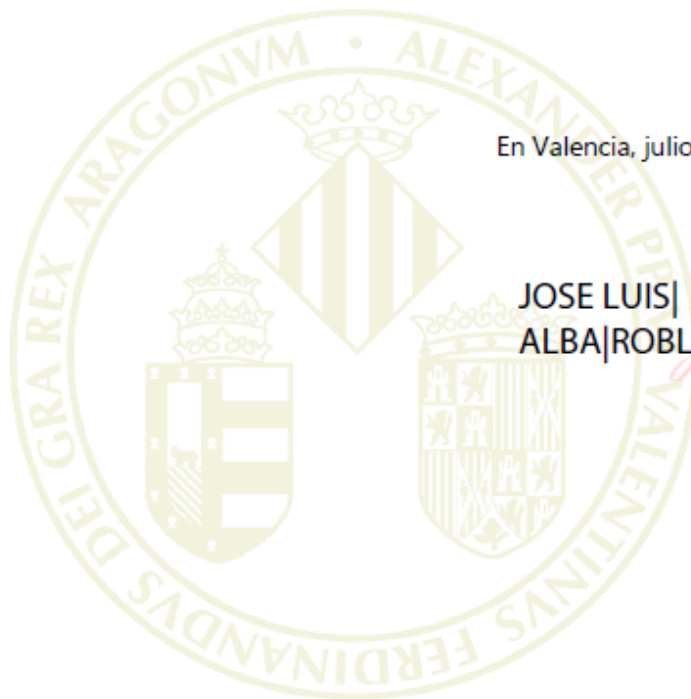
Dr. Don José Luis Alba Robles, Profesor de la Universitat de València en el Departamento de Psicología Básica, en calidad de Director de la Tesis Doctoral que presenta **D. Alberto Javier Clemente Soriano**, bajo el título: **“Análisis de la aplicación de un programa de competencia social como prevención primaria de conductas antisociales en adolescentes”**, hace constar:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su lectura y defensa ante el tribunal que debe juzgarle, por lo que considero procedente autorizar su presentación. Para que así sea, y a los efectos oportunos.

En Valencia, julio de 2023

JOSE LUIS|
ALBA|ROBLES

Firmado digitalmente por
JOSE LUIS|ALBA|ROBLES
Fecha: 2023.07.26
09:32:30 +02'00'



Dr. Don Javier Guardiola García, profesor Titular de Universidad del Departamento de Derecho penal de la Universitat de València, en calidad de Tutor de la Tesis Doctoral que presenta **D. Alberto Javier Clemente Soriano**, bajo el título:

“Análisis de la aplicación de un programa de competencia social como prevención primaria de conductas antisociales en adolescentes”,
hace constar:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su lectura y defensa ante el tribunal que debe juzgarle, por lo que considero procedente autorizar su presentación. Para que así sea, y a los efectos oportunos.




firmada digitalmente
JAVIER GUARDIOLA GARCÍA

En Valencia, julio de 2023

Resumen

En el presente estudio se aplicó el programa de competencia social PPS-VCJ a estudiantes de un Instituto de Educación Secundaria en la ciudad de Valencia. La muestra final estuvo compuesta por 95 adolescentes de 14 a 17 años (54,8% chicas y el 48,2 % chicos). El diseño fue cuasiexperimental pre test post test. A pesar de la situación de pandemia, el programa se aplicó con adherencia e integridad. Los resultados mostraron una mejora de las variables justicia e igualdad, honestidad, valores morales, impulsividad y pensamientos desadaptativos. Se mostraron resultados desagregados por sexo y por participación o no en formación en mediación escolar. Estos resultados avalan la posibilidad de que la competencia social puede fomentarse de manera sistemática en las aulas en la etapa de secundaria. Que tengamos constancia, es la primera aplicación del PPS-VCJ en prevención primaria en España.

Palabras clave: competencia social, PPS-VCJ, educación, convivencia escolar, mediación, prevención primaria

Abstract

In this Research the social competence program R&R2 was applied to students at a Secondary Education Institute in the city of Valencia. The final sample consisted of 95 adolescents aged 14 to 17 years (54.8% girls and 48.2% boys). The design was a quasi-experimental pre-test post-test. Despite the pandemic situation, the program was applied with adherence and integrity. The results showed an improvement in the variables of justice and equality, honesty, moral values, impulsivity, and maladaptive thoughts. Results were also disaggregated by gender and by participation or non-participation in school mediation training. These findings support the possibility that social competence can be systematically promoted in classrooms during the secondary stage. To our knowledge, this is the first application of R&R2 in primary prevention in Spain.

Key words: social competence, R&R2, mediation, education, school coexistence, primary prevention

Resum

En el present estudi s'aplicà el programa de competència social PPS-VCJ a estudiants d'un Institut d'Educació Secundària en la ciutat de València. La mostra final estigué composta per 95 adolescents de 14 a 17 anys (54,8% xiques i el 48,2 % xics). El disseny fou quasiexperimental pre-test post-test. Malgrat la situació de pandèmia, el programa s'aplicà amb adherència i integritat. Els resultats mostraren una millora de les variables justícia i igualtat, honestedat, valors morals, impulsivitat i pensaments desadaptatius. Es mostraren resultats desagregats per sexe i per participació o no en formació en mediació escolar. Estos resultats avalen la possibilitat que la competència social pot fomentar-se de manera sistemàtica a les aules en l'etapa de secundària. Que tingam constància, és la primera aplicació del PPS-VCJ en prevenció primària a Espanya.

Paraules clau: competència social, PPS-VCJ, educació, convivència escolar, mediació, prevenció primària.

AGRADECIMIENTOS

A mis directores de tesis, el profesor Dr. Carlos Caurín Alonso, la profesora Dra. Marian Gómez Climent y el profesor Dr. José Luis Alba Robles por su constante apoyo y supervisión. Han sabido darme el espacio que necesitaba en ocasiones y han puesto toda la carne en el asador, cuando era necesario. No es fácil trabajar en una tesis con diferentes puntos de vista, pero me ha resultado muy enriquecedor y durante el proceso he aprendido mucho, no solo para la confección del trabajo final, sino como experiencia de vida.

El Dr. Caurín me acompañó desde el principio y me ha facilitado enormemente las gestiones con diferentes equipos directivos de institutos de secundaria que han permitido poder realizar el trabajo. Además de ello, siempre me planteaba la conveniencia de incluir más colegas en la codirección de la tesis que sin duda, han aportado muy positivamente.

La Dra. Gómez se sumó con posterioridad con muchísima ilusión que me contagió para aportar enfoques nuevos y ayudarme desde su disciplina, la neurociencia a comprender cómo puede funcionar la mente de los adolescentes a los que nos dirigíamos.

El último en sumarse fue el Dr. Alba, el cual fue uno de los desarrolladores (Alba et al., 2005) del programa que aplicamos y me ayudó a capacitarme para poder aplicarlo correctamente. También me auxilió con varios subgrupos de adolescentes en la aplicación del programa. Sus puntos de vista y aportes han sido constantes.

A los tres, les debo un gran reconocimiento por todo el camino recorrido juntos.

Además, ha sido vital contar con el asesoramiento y la tutela constante del profesor Dr. Javier Guardiola García, el cual ha sido un nexo de comunicación imprescindible entre mis directores (ajenos a la Facultat de Dret) y la Comisión de Doctorado de esta Facultat.

También agradezco la inestimable ayuda del Catedrático Dr. Guillermo Ayala y el Catedrático Emérito Dr. Francisco Montes, del departamento de estadística e investigación operativa de la Universitat de València. Me ayudaron con la realización de los análisis estadísticos y me hicieron valiosas sugerencias para dotar de rigor el análisis de resultados. Debo agradecer a mi tía Juana Collado, que fue jefa de negociado en el Departamento de estadística de la Universitat de València, que me pusiera en contacto con ellos.

Al profesor titular del departamento de estadística e investigación operativa de la Universitat de València, Dr. Francisco Santonja, quien me facilitó el entendimiento de los análisis estadísticos, me ha ayudado de manera inestimable a sintetizar y exponer de manera clara los mismos. A mi amiga Patricia Martínez que me puso en contacto con él.

A la Dra. Clara Blasco, la Dra. Lorena Menes y Mireia Nebot, quienes comenzaron siendo compañeras de biblioteca y han acabado siendo grandes amigas y me han apoyado y animado en todo momento.

Merece un reconocimiento especial la Dra. Lorena Menes, quien ha leído diferentes capítulos de la tesis y ha realizado valiosísimas aportaciones. Prácticamente ha sido mi cuarta codirectora. Su capacidad de análisis y revisión de textos, me han permitido darme cuenta de errores que han podido ser subsanados. Su conocimiento de la literatura especializada, me ha resultado de gran ayuda.

A la Dra. Jessica Ortega y la Dra. Laura Carrascosa, por su constante apoyo y ánimo y las sugerencias y opiniones que me han ofrecido.

A la profesora Esther Jovaní quien me hizo interesantes observaciones y sugerencias.

A los bibliotecarios, especialmente de la biblioteca Gregori Maïans, por haber sido tan amables, comprensivos y facilitarme en todo momento el acceso a la información.

A todo el personal de secretaría de la Facultat de Dret, por su amabilidad y asesoramiento constante en todos los aspectos de tipo administrativo y burocrático que conlleva una tesis. Me lo han puesto muy fácil. En especial a Juan Puchol, Noé Escudero y Salud Morán.

A mis compañeros de la Universidad Internacional de Valencia por sus constantes ánimos. En especial a la Dra. Amor Espino, quien me dio la posibilidad de ser profesor y al Dr. Ramon Aznar quien me dio su absoluta confianza y me permitió disponer de más tiempo para la realización de la tesis.

Además de ello, no hubiera podido continuar sin la ayuda de mis amigos de la “Reu” y A mi amigo Pepe Valiente, el cual me ayudó a desbloquearme y ha dado constante apoyo.

A mis compañeros y compañeras de APCV e Ivmed por su apoyo constante.

A mi pequeña familia de tres, conmigo cuatro. A mi compañera de vida Rosana, por su enorme ayuda, comprensión y esfuerzo, la cual no solo me ha apoyado emocionalmente sino me ha prestado una gran ayuda en la maquetación y formato de la presente tesis.

También me ayudó en la introducción de datos numéricos en la base de datos y en la parte final me hizo observaciones sobre el escrito. A mi hijo Carlos, el cual era preadolescente cuando comenzaba esta historia y ahora es mayor de edad. Me ha servido de mucho no solo por su ayuda, sino por entender cómo es y se comporta un adolescente. En la recta final, tengo que estarle muy agradecido por su constante ayuda con las comidas y cenas que nos han permitido tener más tiempo de trabajo a su madre y a mí. A mi hijo Xavi, el cual ha entrado en la adolescencia en los dos últimos años y también me ha enseñado mucho y con el que he compartido muchísimas tardes trabajando juntos, él haciendo sus tareas de clase y yo trabajando en la tesis. Me he sentido muy acompañado y además, me preparaba la merienda todos los días y me ayudó en la confección de una tabla descriptiva.

Además de producir estudiantes culturalmente alfabetizados, intelectualmente reflexivos y comprometidos con el aprendizaje permanente, la educación de alta calidad debe enseñar a los jóvenes a interactuar de manera respetuosa y con habilidades sociales; practicar comportamientos positivos, seguros y saludables; contribuir de manera ética y responsable a su grupo de pares, familia, escuela y comunidad; y poseer competencias, hábitos de trabajo y valores básicos como base para un empleo significativo y una ciudadanía comprometida (Greenberg et al. 2003, pp. 466-467).

A Carmen y Alberto
Por proporcionarme una excelente educación

Índice

Resumen	7
Abstract	7
Resum	8
AGRADECIMIENTOS.....	9
ABREVIATURAS UTILIZADAS	14
LISTA DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS	15
Cuadros	15
Figuras	15
Tablas	15
CAPÍTULO 1: JUSTIFICACIÓN E INTRODUCCIÓN	18
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	21
2.1. Contexto escolar en el momento de la investigación	21
2.1.1. Análisis de la legislación relativa a la convivencia	21
2.1.2. Competencias clave: competencias sociales y cívicas	24
2.1.3. Convivencia y competencia social en el currículo de secundaria en España y en la Comunidad Valenciana	28
2.1.4. Convivencia escolar y comunidad educativa	30
2.2. Competencia social y desarrollo adolescente.....	35
2.2.1. ¿Qué es la competencia social?	35
2.2.2. Elementos que conforman la competencia social	40
2.2.3. Competencia social vs. incompetencia social	61
2.2.4. Fases del desarrollo adolescente	63
2.2.5. Desarrollo del cerebro adolescente	67
2.3. El programa de pensamiento prosocial	77
2.3.1. Antecedentes: <i>Reasoning and Rehabilitation</i>	77
2.3.2. El programa de pensamiento prosocial versión corta para jóvenes (PPS-VCJ)	86
2.3.3. Aplicaciones del PPS y PPS-VCJ en nuestro entorno	88
CAPÍTULO 3: OBJETIVOS, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA E HIPÓTESIS	94
3.1. Objetivos	94
3.1.1. Objetivo general	94
3.1.2. Objetivos específicos	94
3.2. Planteamiento del problema	94
3.3. Hipótesis.....	95
CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA	97

4.1. Diseño	97
4.2. Descripción de la muestra objeto de estudio	97
4.2.1. Alumnado formado en mediación	98
4.2.2. Síntesis de las variables de estudio	100
4.3. Métodos de recogida de datos: instrumentos.....	104
4.3.1. Antecedentes	104
4.3.2. Instrumentos	105
4.4. Aplicación del programa PPS-VCJ a nuestra investigación.....	111
4.4.1. Antecedentes	111
4.4.2. Aplicación del programa PPS-VCJ	112
4.5. Métodos de análisis de datos	116
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	119
5.1 Comparación de las medias Post y Pre para las distintas variables atendiendo al factor Grupo	119
5.2. Comparación de las medias Post y Pre para las distintas variables atendiendo a los factores <i>Sexo</i> y <i>Mediación</i> bajo Intervención.....	124
5.2.1. Comparación de las medias Post y Pre para las distintas variables atendiendo al factor <i>Sexo</i> bajo Intervención.....	124
5.2.2. Comparación de las medias Post y Pre para las distintas variables atendiendo al factor <i>Mediación</i> bajo Intervención.	126
5.3. Comparación de las diferencias Post y Pre atendiendo al factor grupo con regresión logística binaria	127
5.3.1 El modelo logístico binomial.....	128
5.3.2. Interpretación de los coeficientes del modelo logístico	130
5.4. Comparación de las diferencias Post y Pre atendiendo al factor grupo con regresión logística multinomial	134
5.4.1. Modelo logístico ordinal.....	135
5.4.2. Interpretación de los coeficientes del modelo logístico	135
CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN.....	139
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA.....	146
7.1. CONCLUSIONES	146
7.2. LIMITACIONES	148
7.3. PROPUESTAS DE FUTURO.....	149
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
ANEXO I.....	171
Currículo ESO según el RD 1105/2014.....	171
Currículo de la ESO en la Comunidad Valenciana (Decreto 87/2015).....	175

ANEXO II	197
ANEXO III	201

ABREVIATURAS UTILIZADAS

ACC	Corteza cingulada anterior
ATC	Corteza temporal anterior
EBE	Escala básica de empatía
EHS	Escala para la evaluación de las habilidades sociales
EPA	Escala de habilidades de pensamiento en adolescentes
ETF	Escala de evaluación de la tolerancia a la frustración
EVA	Escala para la evaluación de valores para adolescentes
FFA	El área facial fusiforme
LOE	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación
LOMCE	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa
LOMLOE	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación
mPFC	Corteza prefrontal medial
OFA	Área facial occipital
OMS	Organización mundial de la salud
PPS	Programa de pensamiento prosocial
PPS-VCJ	Programa de pensamiento prosocial. Versión corta para jóvenes
pSTS	Surco temporal superior posterior
R&R	Reasoning and rehabilitation
SEL	Social emotional learning
TPJ	Unión temporo-parietal
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la infancia
WHO	World health organization – Organización mundial de la salud

LISTA DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS

Cuadros

Cuadro 1. Comparativa artículo 1 y 2 en LOE y LOMCE	22
Cuadro 2. Diferentes definiciones de competencia social.....	37
Cuadro 3. Componentes personales de la competencia social en base a la revisión efectuada	60
Cuadro 4. Componentes de la formación en mediación según el bloque temático y los contenidos y actividades	99
Cuadro 5. Resumen de instrumentos psicométricos utilizados y factores que contienen	109
Cuadro 6. Variables objeto de estudio junto a su denominación abreviada	110

Figuras

Figura 1. Modelo de desarrollo positivo adolescente	57
Figura 2. Grado de maduración en las regiones límbica y prefrontal	69
Figura 3. El cerebro social.....	73
Figura 4. Representación esquemática de las regiones asociadas a la red de procesamiento de información social (SIPN).....	75

Tablas

Tabla 1. Distribución de la muestra.....	98
Tabla 2. Resultado de la comparación de medias Pre y Post para las 22 variables atendiendo al Grupo al que pertenecen los individuos de la muestra	120
Tabla 3. Resumen de las variables cuyo p-valor es significativo en la diferencia de medias	123
Tabla 4. Resultado de la comparación de medias Post y Pre atendiendo al Sexo de los individuos de la muestra bajo Intervención.....	124

Tabla 5. Resultado de la comparación de medias Post y Pre atendiendo al grupo de formación o no en mediación al que pertenecen los individuos de la muestra bajo Intervención	126
Tabla 6. Exponenciales de los coeficientes ajustados en los modelos logísticos de las 22 variables	132
Tabla 7. Exponenciales de los coeficientes ajustados en los modelos logísticos ordinales de las 22 variables.....	136
Tablas Anexo III	
Tabla A.1. Medias pre-post de las 22 variables para el grupo intervención y control	201
Tabla A.2. Medias pre-post de las 22 variables para el grupo Mediación Sí-Mediación No.....	202
Tabla A.3. Medias pre-post de las 22 variables para el grupo Sexo.....	203

CAPÍTULO 1: JUSTIFICACIÓN E INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1: JUSTIFICACIÓN E INTRODUCCIÓN

Se eligió este tema de investigación tanto por coherencia como por razones prácticas. Durante mi formación como criminólogo, una de las cuestiones que más me han atraído, ha sido el estudio de la prevención de la delincuencia. En criminología, no podemos sostener que una sola variable o factor sean responsables de la aparición de la delincuencia, por tanto, se hace difícil elegir el paradigma de trabajo. Si nos adentramos en la literatura especializada sobre el tema, comprobaremos que es recomendable trabajar en prevención tanto abordando factores personales como familiares, comunitarios y culturales.

Entonces, ¿de qué modo podemos afrontar una investigación con un enfoque preventivo? Es harto complicado poder aplicar un programa preventivo con una orientación holística. Sería la situación de partida ideal, pero finalmente se impone una decisión que permita economizar recursos sin que suponga un menoscabo para la robustez metodológica. No hay que olvidar las dificultades del día a día de muchos centros escolares de secundaria para conciliar actividades programadas con actividades en principio no insertas en el currículo.

Revisando la evidencia científica en prevención y tratamiento, entre los programas más efectivos, se encuentran los basados en técnicas cognitivo-conductuales (Lipsey et al., 2007; Lösel y Beelman, 2003). Este tipo de programas permiten actuar en población adolescente, la población diana por excelencia en prevención y están basados y son consistentes con una teoría que ha recibido gran apoyo empírico: la teoría del aprendizaje social. Esta teoría parte de la siguiente tesis nuclear: el comportamiento antisocial, se adquiere bajo los mismos mecanismos que la conducta conforme o prosocial, a través del aprendizaje (Akers, 2006; Serrano Maíllo, 2009).

Por tanto, nos pareció la mejor solución para poder aplicar un programa preventivo. Nos permitía incidir tanto en factores personales, como en factores de socialización. En definitiva, utilizar un programa de prevención para fomentar la competencia social en adolescentes.

Sin embargo, había un aspecto que nos motivaba más a la hora de trabajar e investigar acerca de la población adolescente. Poder comprobar in situ el nivel de efectividad de un programa preventivo a nivel de prevención primaria, esto es, dirigido a una población no necesariamente de alto riesgo.

Supone una fascinación la enorme contradicción en la que estamos sumidos en nuestro país en cuestiones de política criminal. En realidad, somos uno de los países con menores tasas de criminalidad de nuestro entorno (Aebi et al., 2021), sin embargo, continuamente asistimos a una visión de fracaso y a una polarización de la opinión respecto a si debemos elevar nuestro nivel de respuesta punitiva o de si nuestra respuesta como estado es la correcta o puede mejorar. En demasiadas ocasiones, nuestra respuesta se limita a asumir las tesis de las políticas de “tolerancia 0” (Redondo, 2011). En debates y en los medios asistimos a la tan manida alusión a la prevención. En cada ocasión que surge alguna noticia sobre delincuencia que suscita la atención de la ciudadanía, se apela a la necesidad de prevenir esos comportamientos antisociales en la escuela. En los últimos años, hemos asistido a innovaciones pedagógicas, producto de reformas legislativas. El currículo ha cambiado y actualmente se encuentra desglosado por competencias, las cuales están diseñadas para enseñarse de forma transversal. La competencia social y cívica no es una excepción. Sin embargo, también cualquier iniciativa en la escuela, se polariza y se utiliza como arma arrojadiza electoralista. Valga como ejemplo la lucha política partidista a cuento de la inserción en el currículo de la asignatura “educación para la ciudadanía”.

Debemos sumar dos variables mediadoras: a) según los estudios en neurociencia, los adolescentes en general se encuentran en una época de su desarrollo neural en la que su cerebro es ineficaz en la atención, autodisciplina, la finalización de tareas y la regulación emocional (Duckworth y Steinberg, 2015; Fuhrmann et al., 2015) y b) según datos de delincuencia autorrevelada la edad de inicio típica de la primera infracción legal en España, son los 13 años y aumentan hasta la edad de 17 años. (Rechea, 2008; Aebi, 2016).

Por ello, nuestro interés en analizar la efectividad de un programa cognitivo conductual, una adaptación a nuestro entorno cultural de *Reasoning & Rehabilitation*, conocido en nuestro país como Programa de Pensamiento Prosocial en su versión corta para jóvenes.

Por tanto, como criminólogo defiendiendo que es posible aproximarnos a la prevención primaria, esto es, fomentar un desarrollo positivo en los y las adolescentes como forma de incentivar sus fortalezas. Dicho de otro modo, podemos enfocarnos en trabajar y maximizar los factores de protección en lugar de centrarnos en un modelo de déficit o de riesgo.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1. Contexto escolar en el momento de la investigación

2.1.1. Análisis de la legislación relativa a la convivencia

La legislación educativa de las últimas dos décadas ha incluido principios como la convivencia democrática y la resolución pacífica de conflictos y la no violencia como parte nuclear del sistema educativo. Así lo han recogido nuestras leyes orgánicas sobre educación, tanto la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (en adelante LOE), la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE) y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (en adelante LOMLOE).

Estos principios derivan del mandato constitucional que en su artículo 27.2 recoge lo siguiente: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. (Constitución Española, 1978).

Desde 1980 hasta la actualidad, se han sucedido 9 leyes educativas en España, casi 2 por década. La educación, lejos de constituir un consenso básico en nuestra democracia, suscita una batalla partidista entre las diferentes siglas políticas (Martín, 2021).

Si abordamos un estudio desde aspectos básicos en la legislación como suelen ser los fines y principios de una ley, no se aprecia una diferencia sensible entre las tres últimas leyes educativas. Como el contexto temporal de la intervención de este trabajo de investigación fue el año 2020, se realizará un breve análisis comparativo entre la LOE (2006) y la LOMCE (2013), por ser esta última la que estaba vigente en el momento de nuestra intervención.

Este breve análisis se efectúa centrado en lo que el legislador previó en atención a la convivencia escolar y su articulación.

Se puede observar en el cuadro 1 a continuación la comparativa textual de los artículos 1 y 2 en ambas leyes citadas, donde coinciden prácticamente en todos los preceptos relativos al fomento de valores cívicos y sociales que propicien un desarrollo integral como personas autónomas, cívicas y respetuosas con los derechos fundamentales. Se

consagra en la educación la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como la educación en la no violencia en todos los ámbitos de la vida.

Cuadro 1. Comparativa artículos 1 y 2 en LOE y LOMCE

Articulado	LOE (2006)	LOMCE (2013)
Artículo 1. Principios. El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios:	c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.	c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores k) La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, <u>y en especial en el del acoso escolar</u> l) <u>El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género</u>
Artículo 2. Fines 1. El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines	a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos. b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de	a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos. b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de

las personas con discapacidad.	las personas con discapacidad.
c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos	c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos
d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.	d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.	e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.	k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Fuente: elaboración propia. En subrayado se pueden apreciar las únicas diferencias en el articulado

En la LOE se incluyó en su artículo 121, la creación para todos los centros de un proyecto educativo que debía recoger el plan de convivencia. Este precepto fue respetado y ampliado por la LOMCE que abogaba por la inclusión de todas las actividades que fomentan un buen clima de convivencia escolar en dichos planes y abogaba además por un enfoque educativo y recuperador cuando se tuvieran que aplicar medidas correctoras.

Por tanto, en lo fundamental, el legislador en el año 2013 promovía los mismos fines para el sistema educativo que en el año 2006. ¿Entonces dónde estriba la diferencia?

La diferencia más acusada la encontramos en la aplicación práctica en el currículo centrado en la convivencia y prevención de conflictos. En la LOE, el legislador introdujo una materia de obligada inserción en el currículo, como era “educación para la ciudadanía y los derechos humanos” en su artículo 24 y preveía que se impartiera en alguno de los tres primeros cursos de la enseñanza secundaria. Diversos autores señalan que la inserción de esta asignatura en el currículo no era una cuestión de oportunismo político, sino una necesidad (Gómez-Rodríguez y García-Ruiz, 2019; Puig et al., 2010).

La aplicación práctica de esta asignatura desató una fuerte reacción en sectores conservadores de la sociedad y particularmente en el principal partido de la oposición en ese momento, el Partido Popular, el cual dificultó la aplicación práctica de esta asignatura en aquellas comunidades autónomas donde gobernaba (Europa Press, 2007; Gómez-Rodríguez y García-Ruiz, 2019). Un claro ejemplo se dio en la Comunidad Valenciana, donde se dictó una Orden por parte de la Conselleria de Educació¹ (Caballer, 2008) en la que se indicaba que dicha asignatura se impartiría en inglés o bien podía ser sustituida por un trabajo cada trimestre si las familias se acogían a la objeción de conciencia. Finalmente, el Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana, anuló tanto la objeción de conciencia como la impartición de la asignatura en inglés (Prats, 2009).

Cuando de nuevo cambió el gobierno, se propició otro cambio en la ley de educación a finales de 2013 y entró en vigor la LOMCE. En esta ley y a pesar de destacarse la importancia de la educación para la ciudadanía recogida por la Recomendación 2002(12) del Consejo de Europa en el párrafo XIV de su preámbulo, se suprime la asignatura mencionada como inserta en el currículo y queda implementada de forma transversal junto a competencias clave como las competencias sociales y cívicas.

2.1.2. Competencias clave: competencias sociales y cívicas

Nuestro actual sistema educativo en todas sus etapas tanto en la básica como en la superior está basado en la educación por competencias. La introducción de las

¹ ORDEN de 10 de junio de 2008, de la Conselleria de Educació, por la que se establecen formas de organización pedagógica para impartir la materia Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en educación secundaria obligatoria

competencias clave fue abordada con la entrada en vigor de la LOE en 2006. Este proceso de cambio de modelo no obedece a un proceso aislado, sino que es producto de un largo proceso de convergencia desde estudios y modelos a nivel internacional y europeo (Bolívar, 2008; Tiana, 2011).

El enfoque del aprendizaje por competencias aplicado a la educación proviene del mundo empresarial y laboral. En un principio aplicado a la formación profesional y extendido posteriormente hacia la educación universitaria dentro del marco del espacio europeo de educación superior (en adelante EEES). Esto es, adecuar la formación acorde a las necesidades de una sociedad globalizada, multicultural e hiperconectada (Bolívar, 2008; Massanero-Mas y Vázquez-Alonso, 2020; Tiana, 2011; Valle y Manso, 2013).

El foco de interés de este trabajo de investigación es la etapa de la educación secundaria, por lo que no se desarrollará el enfoque competencial de la EEES.

El modelo que rige para la educación no universitaria en la actualidad es la educación por competencias clave, pero ¿qué se entiende por competencia? Según el Consejo de Europa, es “la capacidad general basada en los conocimientos, experiencia, valores y disposiciones que una persona ha desarrollado mediante su compromiso con las prácticas educativas” (Eurydice, 2002, p. 13). Y, ¿qué es una competencia clave? Siguiendo de nuevo al Consejo de Europa, para que una competencia se considere básica o clave, “debe ser necesaria y beneficiosa para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto” (Eurydice, 2002, p. 14)

Uno de los antecedentes a nivel internacional que propició un cambio de modelo hacia un sistema de educación por competencias, lo hallamos en el Informe Delors, denominado así por el apellido del presidente de la comisión que llevó a cabo el estudio, auspiciado y financiado por la UNESCO para abordar los retos para la educación del siglo XXI (Delors, 1996).

Este informe recupera una idea clave de anteriores informes emanados de esta organización mundial, la educación a lo largo de toda la vida, sin caer en soluciones rápidas y fáciles y proponiendo como un objetivo fundamental la idea de una “utopía necesaria”, que la educación sea el motor del progreso de la humanidad, que esté al servicio del progreso humano para hacer frente a la exclusión, la opresión, las guerras y la pobreza. (Delors, 1999, p. 7).

Los cuatro pilares básicos de la educación para el siglo XXI que propone este citado informe son:

- Aprender a conocer. O aprender a aprender para poder aprovechar las oportunidades de una educación a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer. No solo a nivel profesional, sino adquiriendo una competencia que permita al individuo hacer frente a múltiples situaciones y a trabajar en equipo.
- Aprender a vivir juntos. A vivir con los demás, a comprender la interdependencia, el pluralismo y la cultura de paz. Prepararse para tratar los conflictos.
- Aprender a ser. Aprender a conocerse uno mismo.

Con posterioridad a este informe, el impulso para la introducción de las competencias clave en la educación básica, correspondió a instituciones europeas. Así tras el Consejo de Lisboa de 2000, se establecieron unos objetivos estratégicos de los que se derivó el programa de trabajo “Educación y Formación 2010”. Fruto de ello se generó un grupo de trabajo denominado *key competences* (Bolívar, 2008) que propició que en 2005 el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa realizaran una propuesta de recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente y posteriormente, en 2006 publicaran la Recomendación 2006/962/CE, de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Esta recomendación de la Unión Europea recoge las siguientes competencias clave:

1. Comunicación en la lengua materna;
2. Comunicación en lenguas extranjeras;
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;
4. Competencia digital;
5. Aprender a aprender;
6. Competencias sociales y cívicas;
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y
8. Conciencia y expresión culturales.

La competencia objeto de interés para este trabajo es la competencia social y cívica, por tanto, únicamente se definirá esta competencia.

La Recomendación 2006/962/CE ofrece una definición genérica para las “competencias sociales y cívicas” y posteriormente diferencia en qué consisten efectivamente cada una de las dos competencias por separado.

Se define conjuntamente a estas competencias como sigue:

Estas competencias incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática. (Recomendación 2006/962/CE, p. 16).

Posteriormente, el texto de la Recomendación establece una diferenciación entre qué es la competencia social y la cívica:

- La competencia social está relacionada con el bienestar personal y colectivo y la comprensión de cómo las personas pueden procurarse un estado físico y mental óptimo. Es fundamental comprender los códigos de conducta que son aceptados en las distintas sociedades. La misma importancia tiene conocer los conceptos básicos relativos al individuo, grupo, la organización del trabajo, la igualdad y no discriminación entre hombres y mujeres, la sociedad y la cultura. También es fundamental comprender las dimensiones multicultural y socioeconómica de las sociedades europeas.

Los elementos que se consideran fundamentales para esta competencia social son: capacidad para comunicarse de manera constructiva en diferentes entornos, mostrar tolerancia, comprender y expresar puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza, sentir empatía. Ser capaz de gestionar el estrés y la frustración y expresarlo de manera constructiva. Saber distinguir la esfera profesional de la privada.

- Por su parte la competencia cívica está basada en el conocimiento de conceptos como: democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles, su formulación en la carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea y otras declaraciones internacionales.

Las capacidades de esta competencia cívica se relacionan con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público e interés por resolver problemas que afecten a la comunidad. Conlleva la reflexión crítica y creativa y la participación constructiva en las actividades y toma de decisiones de la comunidad, ya sea a nivel local, nacional o europeo. En particular mediante el ejercicio del voto.

Por tanto y sintetizando, la competencia cívica se manifestará con el pleno respeto a los derechos humanos, la apreciación de los diferentes sistemas de valores de diferentes grupos étnicos o religiosos, la voluntad de participar en la toma de decisiones democráticas a todos los niveles; mostrar comprensión y respeto por los valores compartidos en la comunidad y por los principios democráticos.

En nuestro entorno, la descripción de las competencias clave, se desarrolló en primera instancia a través del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria como desarrollo de la LOE, y tuvo su continuidad a través de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, que recogía las competencias y criterios de evaluación en la etapa de secundaria y bachillerato según la reforma operada por la LOMCE. En ambas disposiciones se recogían de manera prácticamente textual las competencias ya recogidas por la Recomendación 2006/962/CE. Las diferencias más apreciables eran que para la LOE se definían como competencias básicas y para la LOMCE, como competencias clave.

2.1.3. Convivencia y competencia social en el currículo de secundaria en España y en la Comunidad Valenciana

Según lo expuesto en los puntos anteriores, en el momento de nuestra investigación la legislación en vigor correspondía a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. El desarrollo legislativo en referencia al currículo de secundaria correspondió al Real Decreto 1105/2014, de 16 de diciembre que regulaba tanto la educación secundaria como el bachillerato.

Atendiendo a este Real Decreto las asignaturas en la etapa de secundaria se distribuyen en: a) troncales, b) específicas y c) de libre configuración autonómica.

Según lo recogido en el preámbulo del citado Real Decreto, las asignaturas troncales están diseñadas para garantizar el conocimiento y competencias que van a permitir adquirir una formación sólida y que van a ser comunes a todo el alumnado. Las

asignaturas específicas y de libre configuración autonómica, permiten una autonomía tanto en horarios como en contenido.

En su artículo 6 se recoge la transversalidad de determinadas materias como la educación cívica y el respeto a los derechos humanos, la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención y resolución pacífica de conflictos, en definitiva, el aprendizaje de materias que constituyen la competencia social y cívica que pueden contribuir a una convivencia democrática.

Tras realizar un análisis de los contenidos de las asignaturas y sus estándares de aprendizaje que según el artículo 2 del Real Decreto 1105/2014, son “criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura”, se comprueba que en efecto la competencia social y cívica se encuentra inserta en el currículo de manera transversal. Estos contenidos y estándares de aprendizaje se encuentran detallados por curso y asignatura en los anexos I y II del citado Real Decreto.

En el ámbito autonómico valenciano, el decreto que desarrolló el currículo de la ESO y el Bachillerato es el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell. Este Decreto era continuista con el Real Decreto 1105/2014. En sus anexos incluye la descripción detallada de los estándares de aprendizaje según a qué competencia clave se pueden adscribir. Se pueden consultar las diferentes asignaturas tanto en su regulación estatal como autonómica y sus estándares de aprendizaje para la competencia social y cívica en el anexo I del presente trabajo.

Además del currículo, este Decreto 87/2015, establece que se realizarán 30 sesiones lectivas a la semana en 1º y 2º de la ESO y 32 en 3º otorgando una duración de 55 minutos por sesión.

Posteriormente el Decreto 51/2018, de 27 de abril del Consell, introdujo la obligatoriedad de reservar una hora de tutoría a la semana en todos los cursos de educación secundaria y bachiller.

2.1.4. Convivencia escolar y comunidad educativa

Tal y como se ha descrito en los puntos anteriores, la legislación educativa vigente en el momento de la investigación recoge la obligatoriedad de la introducción de un plan de convivencia en todos los centros educativos, cuya finalidad es fomentar un buen clima de convivencia escolar que recoge las medidas educativas correctoras para aquellos casos en los que se incumplan las normas, así como la actuación para la resolución pacífica de conflictos. Esta inclusión de los planes de convivencia en los proyectos educativos de centro supone un cambio de modelo (García y López, 2014) en el que la convivencia pasa de ser algo más estático como un mero cumplimiento de normas, a una visión dinámica que compete a toda la comunidad educativa. El cambio de paradigma lo establecen las autoras en el informe Delors, uno de cuyos ejes como ha quedado descrito, es aprender a convivir. Para Ortega-Ruiz et al. (2013, p. 92) se puede ubicar el citado informe como “punto de inflexión en la atribución de importancia al clima escolar”.

En el estudio realizado por el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (Díaz-Aguado et al., 2010) y que recoge la opinión del alumnado, profesorado, departamentos de orientación y equipos directivos, concluye que estos cuatro colectivos valoran la convivencia escolar como buena o muy buena. Sin embargo, el estudio muestra que los docentes opinan que los programas de convivencia están muy enfocados en sistemas punitivos. Entre las necesidades para mejorar la convivencia señalan: a) más recursos humanos, b) mayor formación, c) equipos de mediación, d) mayor coordinación, e) crear equipos entre el alumnado para favorecer la convivencia, f) implantar programas de prevención, y g) disponer de herramientas de evaluación.

Coinciden con este diagnóstico Torrego y Martínez (2014) quienes ponen en valor además los informes elaborados por el Defensor del Pueblo (2000, 2007) que señalan la importancia de la colaboración de toda la comunidad educativa para el buen fin de los programas de convivencia escolar, la formación de los docentes, la utilización de metodologías colaborativas y la implicación de las familias y el alumnado. En este sentido incide Díaz-Aguado (2003) para quien es fundamental que ambas agencias de socialización, familia y escuela dejen de estar aisladas. Se hace fundamental la colaboración y la adaptación a la nueva realidad democrática. Para ello es necesario el respeto mutuo entre ambas instituciones y propiciar el incremento de la presencia y poder de decisión de las familias en los centros escolares. Así lo reconocía el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017) en su Plan Estratégico de Convivencia Escolar. En definitiva, la investigación internacional avala que para conseguir un buen clima

escolar es fundamental la participación e implicación de toda la comunidad educativa (Ttofi y Farrington, 2011).

Otro de los ejes fundamentales para la gestión del buen clima escolar es la formación de los docentes en cuestiones fundamentales de convivencia. ¿Está el profesorado formado en prevención de la violencia y resolución pacífica de conflictos, en educación inclusiva y multicultural?

En un estudio con diseño Delphi o de panel de expertos, Penalva et al. (2014) trataron de indagar sobre las necesidades formativas de los docentes en convivencia escolar. Contaron con una muestra de 30 expertos constituidos por docentes universitarios (86,66%), docentes de secundaria (3,33%) y profesionales de los observatorios de convivencia (10%). Las conclusiones son las siguientes: a) existe una necesidad de una mayor formación en habilidades conductuales, actitudinales y cognitivas. Para su día a día, defienden la importancia de contar con más formación en habilidades conductuales de gestión de aula, para disponer de más técnicas inclusivas, de gestión de grupo como *role playing* y trabajo cooperativo, b) en segundo lugar, no otorgan demasiada importancia a la normativa en convivencia desde las acciones formativas c) en tercer lugar, atribuyen más relevancia a las medidas llevadas a cabo desde el mismo centro como pueden ser los planes de convivencia, programas de prevención o acción tutorial que las medidas dirigidas al alumnado o profesorado. Otorgan así mismo más relevancia a las estrategias de intervención que a las de prevención. No obstante, consideran que es importante aplicar estrategias preventivas, d) en cuarto lugar, los expertos consultados conceden importancia al acoso escolar, la violencia física y verbal como los conflictos más habituales en los centros educativos, siendo estos ocasionados por factores familiares, escolares y sociales, y e) por último, concluye el panel de expertos que determinados aspectos son indispensables para la mejora de la convivencia escolar y deberían reforzarse, como: educación en valores, clima escolar, atención al alumnado y a las familias en primaria, tarea institucional y práctica docente en secundaria.

Un línea de estudio muy interesante compara profesorado formado en mediación y que aplica esos conocimientos en la escuela, profesorado formado en mediación pero que no aplica esos conocimientos y profesorado no formado. La diferencia en la percepción de los conceptos de solidaridad y sostenibilidad es muy profunda en el profesorado que combina conocimientos y praxis frente a los otros dos (Morales et al., 2022 Parra y Caurín, 2018; Parra et al., 2020).

Álvarez-García et al. (2010) realizaron un estudio en alumnado que se estaba preparando para ser futuros docentes el cual evaluó el conocimiento y satisfacción acerca de los recursos formativos en convivencia escolar de estos futuros docentes. Tan solo un 13% de la muestra se mostró satisfecho o muy satisfecho con la formación recibida. Así mismo se evidenció un escaso conocimiento de técnicas de manejo o gestión de aula, de técnicas de resolución de conflictos, de normativa y de detección de problemas de convivencia. También concluyeron que una mayor experiencia docente no garantizaba tener más conocimiento de recursos en prevención.

Por su parte Buendía et al. (2015), realizaron un interesante estudio sobre formación en convivencia y multiculturalidad. Se analizaron los contenidos de los programas formativos de formación del profesorado en las universidades públicas andaluzas, se aplicó un cuestionario a docentes para conocer las conductas transgresoras del alumnado y la gravedad que le otorgaban y se realizó por último un grupo de discusión. Los resultados fueron los siguientes: a) en referencia a la formación del futuro profesorado, tanto en la formación inicial como en el postgrado, se evidenció una escasez de materias formativas en convivencia y multiculturalidad. Tan solo existían 4 materias de formación básica en el 50 % de las universidades y dos de formación obligatoria en el 25% de universidades. La mayoría de oferta formativa pertenece a materias de carácter optativo, b) respecto a las conductas transgresoras del alumnado, se evidenció una escasez de recursos de respuesta lo que indicaba una falta de formación y competencias en convivencia escolar. La mayoría del repertorio de respuestas ante estas situaciones eran la amonestación (55%) y el parte disciplinario (28,7%), c) por último, las conclusiones del grupo de discusión evidencian una falta de conocimiento y de recursos de los centros respecto a cómo trabajar la multiculturalidad. Señalan que en muchas ocasiones los centros se limitan a realizar alguna actividad o taller puntual. En definitiva, actividades dispersas, poco organizadas y con poca relación con el currículo. Por último, es reseñable de este grupo de discusión que se considera la relación profesor-alumno muy jerárquica y falta de individualización o adaptación. Esto último fue señalado por Díaz-Aguado (2003) para quien seguía vigente la existencia del currículo oculto que apuntaba Jackson (1968).

En otra investigación cuyo objetivo era analizar las necesidades formativas de los futuros docentes desde una perspectiva inclusiva (González-Gil et al., 2015), se aplicó un cuestionario a un total de 402 docentes de Castilla y León (36,3% hombres y 63,7% mujeres). Los resultados fueron los siguientes: a) las principales necesidades formativas detectadas se centran en los elementos metodológicos y curriculares que puedan

permitir la transformación de los centros educativos en más inclusivos, b) Se evidencia una falta de formación para trabajar en un modelo de educación inclusiva para todos los alumnos, c) los docentes reclaman un mayor apoyo por parte de la administración tanto en recursos materiales como humanos.

Un elemento fundamental para conocer si existe un buen diagnóstico y mejora de la convivencia escolar es evaluar los planes de convivencia escolar. Algunos autores han analizado programas ya existentes y propuesto nuevos (Torrego y Galán, 2008; Viana y Caurín, 2012; Morales y Caurín, 2014; Caurín, 2017; Caurín 2018 y Caurín Morales y Fontana 2018) llegando a indicar que es necesaria una evolución de la enseñanza y la inclusión de programas de convivencia escolar para mejorar la convivencia y el rendimiento académico.

El grupo de investigación de Merma-Molina et al. (2019) realizó un análisis y evaluación de los planes de convivencia de 806 centros escolares de todas las comunidades autónomas, que publicó con un provocativo título *¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España?* Los objetivos específicos de este estudio eran (Merma-Molina, 2019, p. 563): a) analizar la presencia y la calidad de los elementos fundamentales de los planes de convivencia, b) identificar las fortalezas y las debilidades de los planes de convivencia y c) proponer recomendaciones y estrategias de mejora en el diseño y desarrollo de los planes de convivencia. Las principales conclusiones de este estudio fueron las siguientes:

1. Respecto al diagnóstico realizado en el plan sobre el contexto familiar, del profesorado y del alumnado, en un 20% de ellos no se hace. En un 61,53% de los casos el diagnóstico no contiene información útil para el diseño del plan de convivencia y por tanto no permite definir los objetivos ni la organización de los objetivos en función de las necesidades.
2. Respecto a los objetivos planteados en el 30,77% de los planes de convivencia analizados, los objetivos no son realistas, factibles ni fácilmente entendibles. Están planteados de forma muy genérica.
3. Respecto a las actividades planificadas, en la mitad de la muestra analizada hay una escasa o nula correspondencia entre las acciones, el diagnóstico y los objetivos previstos. De hecho, las acciones de prevención propuestas son insuficientes para promover la participación de toda la comunidad educativa. Menos de la mitad de los centros (43,08%) proponen actividades de prevención e intervención a nivel de aula. La aplicación de sanciones es la forma más usual de gestionar la violencia escolar frente a

una orientación más pedagógica. El diagnóstico efectuado sobre el inconsistente funcionamiento de las actividades revela problemas en la calendarización y ejecución de las mismas. En el 60% de los casos no se sabe en qué momento del curso se realizarán. Por otra parte, en un 27,69% no se llega a realizar seguimiento y evaluación de las actividades planificadas y en otro 20% este proceso es deficiente.

4. Se evidencia en muchos casos una falta de actualización de los planes de convivencia, siendo en la mayoría de las ocasiones, una copia del año anterior. Se convierten así los planes de convivencia en una suerte de documento burocrático, nada estratégico que adolece de un buen diagnóstico y una planificación y evaluación adecuada.

5. Se evidencia una falta de recursos formativos en los docentes en prevención y tratamiento de problemas de convivencia.

6. En cuanto a las recomendaciones a futuro que plantean están las siguientes (Merma-Molina et al., 2019, p. 577): a) mayor impulso e implicación por parte de la administración educativa para acompañar y supervisar en el proceso de diseño e implementación de los planes, b) establecimiento de los mecanismos adecuados por parte de las direcciones de centro para que se involucre toda la comunidad educativa, c) potenciar tanto la formación inicial del profesorado como el desarrollo profesional docente, implementando contenidos específicos en convivencia en los planes de estudio de grado y máster de profesorado, como son la formación en mediación y resolución de conflictos, las competencias emocionales y el aprendizaje cooperativo, d) realizar formación específica dirigida a equipos directivos y comisiones de convivencia de los centros, e) desarrollar acciones de prevención, específicamente de prevención de la violencia en los centros educativos promoviendo conductas prosociales y competencias socioemocionales con el objetivo no solo de prevenir conductas disruptivas sino como fomento de la resiliencia tanto en el alumnado como en el profesorado.

En una publicación realizada por el Ministerio de Educación, en su epílogo, Prats (2019, p. 139), destaca que en los últimos años se ha incrementado el número de investigaciones sobre formación del profesorado, sin embargo, concluye que esto no ha repercutido en la mejora de la formación y por tanto es una cuestión sobre la que tienen que reflexionar las autoridades educativas.

En síntesis y como conclusión podemos afirmar que se evidencia una necesidad de formación en estrategias de convivencia escolar en los docentes y otros actores de toda la comunidad educativa. Además, tanto la evolución legislativa como diferentes estudios

ya citados señalan la necesidad de implementar programas de prevención de la violencia, de resolución pacífica de conflictos, de estrategias no punitivas en definitiva para la mejora de la convivencia escolar.

Cabe añadir que determinados autores (López Latorre, 2001; López Latorre et al., 2002) sostienen que la enseñanza de habilidades de competencia social en la escuela debe realizarse de forma explícita si en realidad esta quiere ser una agencia de socialización y no una mera agencia de transmisión de conocimientos académicos.

Teniendo en cuenta que tanto la implementación de programas preventivos como otros de resolución pacífica de conflictos, se desarrollan de manera testimonial en el currículo (Morales et al., 2022) y teniendo en cuenta la posibilidad de disponer de una hora semanal en la planificación de todos los centros docentes para dedicar ese espacio a tutoría, planteamos la conveniencia y pertinencia de aplicar un programa de competencia social en diferentes aulas de un centro de secundaria de la ciudad de Valencia.

2.2. Competencia social y desarrollo adolescente

2.2.1. ¿Qué es la competencia social?

El programa objeto de la presente investigación, parte de la promoción de la competencia social como forma de prevenir conductas desadaptativas o antisociales (Alba et al., 2005; Garrido y López Latorre, 1995; 2005; Ross y Hilborn, 2003). En el apartado anterior se ha definido la competencia social desde una perspectiva político-legislativa y en este se realizará una definición desde un enfoque acorde a la revisión de literatura en el ámbito de las ciencias sociales. Un objetivo complejo puesto que como sostienen Trianes et al. (2002) es un objeto de estudio amplio y compartido por distintas disciplinas. Interesa especialmente al ámbito educativo, aunque la procedencia del término proviene del campo de la psiquiatría. Sostiene Martín (2010) que fueron Zigler y Phillips (1961) quienes acuñaron el término por primera vez. Según estos autores, la competencia social parte del enfoque del desarrollo y supone una “variable amplia y de múltiples definiciones” (Zigler y Phillips, 1961, p. 265) que define el nivel de desarrollo y maduración de un individuo. Según esta propuesta, no es correcto definir la normalidad como la ausencia de patología, sino en base a las expectativas que la sociedad tiene de la resolución de tareas para cada etapa de desarrollo. Oliva et al., (2011) ubican el origen y significado del término en la psicología comunitaria a comienzos de la década de los 80, para estos autores, siguiendo a Waters y Sroufe

(1980) la competencia social es “un constructo adecuado para indicar un buen desarrollo en una etapa evolutiva determinada” (Oliva et al., 2011, p.11).

Otras autoras se retrotraen a trabajos de Piaget en 1932 (López de Dicastillo et al., 2008). Sea como fuere, la cuestión es que es un concepto sobre el que no existe un consenso claro en su definición (Monjas y González, 2000). En un primer momento, los estudios que trataban sobre el tema realizaban una asimilación entre habilidades sociales y competencia social, esto es, recogían aquello que era observable externamente (Trianes et al., 1997; Trianes et al., 2002). También era común utilizar como términos sinónimos asertividad, habilidades sociales y competencia social (López de Dicastillo et al., 2008). Para otros autores como Pelechano (1996), competencia social es sinónimo de éxito social. Este autor diferenciaba este concepto de competencia interpersonal, que es aquella que hace referencia a las relaciones con las personas con las que normalmente interactuamos.

Sin embargo, hoy en día se consideran las habilidades sociales como una elemento o componente de la competencia social (López de Dicastillo et al., 2008; Trianes et al., 1997). De hecho, diferentes trabajos, ponen el foco en la multidimensionalidad de este concepto (Dimitrovich et al., 2017; Gómez-Ortiz et al., 2016).

En la actualidad existe consenso en entender la competencia social como un constructo de diferentes componentes internos y externos (López de Dicastillo et al., 2008; López Latorre et al., 2001; Trianes et al., 1997; 2013). Como componentes internos o variables personales, podemos distinguir factores cognitivos, afectivos y conductuales; como componentes externos o contextuales, podemos distinguir las agencias de socialización: familia, profesores, iguales, medios de comunicación, cultura.

En el cuadro 2 se pueden observar diferentes definiciones históricas y actuales para el concepto de competencia social, tanto a nivel internacional como en nuestro contexto cultural.

Cuadro 2. Diferentes definiciones de competencia social

Autor/es	Definición competencia social
White (1959, p. 297)	La competencia se referirá a la capacidad de un organismo para interactuar de manera efectiva con su entorno.

- Zigler y Philips (1961, p. 265) El concepto de competencia social difiere de los constructos más limitados de clase social, nivel de habilidad o ajuste social. Si bien puede subsumir estas medidas más estrechas, es más apropiado considerarlo como una variable amplia y de múltiples definiciones que refleja el nivel de desarrollo del individuo, es decir, el nivel de maduración alcanzado.
- Waters y Sroufe (1983, pp. 80-81) La competencia se considera un concepto integrador que se refiere en términos generales a la capacidad de generar y coordinar respuestas flexibles y adaptativas a las demandas y de generar y capitalizar oportunidades en el entorno (es decir, eficacia).

El individuo competente es aquel que es capaz de hacer uso de los recursos ambientales y personales para lograr un buen resultado de desarrollo.
- Yeates y Selman (1989, p. 69) Por lo tanto, podríamos describir la competencia social como el desarrollo de las habilidades y conocimientos sociocognitivos, incluida la capacidad de control emocional, que median las actuaciones conductuales en contextos específicos, que a su vez son juzgados por uno mismo y por los demás como exitosos y, por tanto, aumentan la probabilidad de ajuste psicosocial positivo.
- Garrido y López Latorre (1995, p. 59) La competencia social está directamente vinculada con otro concepto básico, el de conducta prosocial, que guarda una relación estrecha con la función socializadora de la pedagogía social: una buena socialización implica el haber crecido internalizando recursos (cognitivos, conductuales, y emocionales) que posibilitan la conducta prosocial.
- Moraleda (1998, p. 11) Conjunto de capacidades y habilidades afectivas y sociales que les ayuden [a los alumnos] a ajustarse y desenvolverse con éxito en los diversos ambientes interpersonales y laborales y conseguir así, en definitiva, una mejor salud mental y una existencia más feliz.
- Trianes y Fernández-Figares (2001, p. 47) La competencia social tiene menos que ver con el empleo de un conjunto particular de habilidades, estrategias o conductas habilidosas, y más que ver con una coordinación de cognición, afecto y conducta para resolver con éxito tareas sociales relevantes del desarrollo.
- López Latorre et al. (2001, pp. 303-304) La competencia social, comprende la capacidad para comportarse de forma adecuada en las relaciones y situaciones interpersonales, así como las oportunidades necesarias en el medio para actuar de ese modo.

Ayuda al sujeto a desarrollarse en aquellas áreas que aseguran un adecuado ajuste personal y social, de tal manera, que la adaptación surgirá como resultado de poseer y poner en práctica un conjunto de características consideradas social y culturalmente como positivas: prestar ayuda, ser tolerante, autónomo, seguro emocionalmente, solidario, respetar las normas y valores sociales... en definitiva, conductas prosociales de responsabilidad y cooperación.

Sánchez et al. (2006, p. 355)	La competencia social se ha establecido como un área clave de salud mental y bienestar psicológico, en jóvenes y adultos. Ha propiciado el desarrollo de programas dirigidos a prevenir problemas de inadaptación social y a promover competencia social y relaciones interpersonales satisfactorias
López de Dicastillo et al. (2008, pp. 21-22)	La competencia social se refiere a la adecuación de las conductas sociales (de la puesta en práctica de las distintas habilidades) a un determinado contexto social e implica juicios de valor emitidos por terceras personas. Estos juicios pueden variar de unos dominios o tareas a otros, y de unos contextos culturales a otros, ya que cada uno tendrá sus normas y valores... En consecuencia, la competencia social es el impacto de los comportamientos específicos (habilidades sociales) sobre las otras personas del entorno social. La competencia social, por tanto, no conlleva sólo un conjunto de habilidades comportamentales, sino que supone también ser capaz de percibir y entender correctamente las situaciones interpersonales y de saber y querer poner en práctica dichas habilidades.
Trentacosta y Fine (2010, p. 3)	Las conceptualizaciones evolutivas de la conducta socialmente competente se basan generalmente en una progresión de habilidades y logros. Las discusiones teóricas sobre el conocimiento de las emociones sugieren que comprender las emociones es un predictor importante del desarrollo de la competencia social
Trianes et al. (2013, p. 24)	La competencia social se define como procesos cognitivos, sociales y afectivos que sustentan relaciones sociales evaluadas como de calidad, con resultados importantes para la persona
Gómez Ortiz et al. (2017, p. 37)	Es un constructo multidimensional que incluye diferentes dimensiones: habilidades sociales y emocionales, principalmente la conducta prosocial y la capacidad de regulación emocional; la capacidad para ajustarse a las normas, convenciones y valores del entorno social inmediato, la percepción de aceptación por parte de los otros o ajuste social, así como la percepción de eficacia del sujeto en la interacción social

Elaboración propia

Algunos autores, prefieren emplear el término “inteligencia emocional” (Mayer y Salovey, 1993), aunque no lo hacen utilizando una definición de un constructo mixto que incluya la asertividad o el autoconcepto, sino señalando que la inteligencia emocional es “la capacidad de llevar a cabo un razonamiento preciso centrado en las emociones y la capacidad de utilizar las emociones y el conocimiento emocional para mejorar el pensamiento.” (Mayer et al., 2008, p. 527). Acercándose al concepto de competencia social, otros autores utilizan el término “competencia emocional” (Bisquerra, 2003;

Bisquerra y Pérez, 2007) o inteligencia intrapersonal e interpersonal (Gardner, 2019) para referirse a aquellas competencias o habilidades que facilitan un correcto ajuste social.

Determinados autores acuñan el término “competencia socio emocional” (Bar-On, 2006; Domitrovich et al., 2017; Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003), para referirse al mismo concepto, que englobaría habilidades o capacidades cognitivas, afectivas y emocionales. Esta línea de investigación señala la importancia de alejarse del modelo del déficit, para el cual, una ausencia de problemas sería un indicador de un correcto desarrollo y salud juveniles. Proponen en cambio el seguimiento del modelo *Positive Youth Development* (Oliva, 2010; 2011). Este nuevo enfoque de desarrollo, “concibe a los jóvenes como recursos más que como problemas para la sociedad” (Damon, 2004, p. 15). Dentro de esta corriente de desarrollo positivo, existe abundante investigación que pone el foco en el aprendizaje social y emocional, SEL, por sus siglas en inglés *Social Emotional Learning*, como una manera de incluir en el sistema educativo las competencias socioemocionales (Greenberg et al., 2017; Humphrey, 2018; Taylor et al., 2017; Weissberg et al., 2015). Según esta corriente, la promoción del enfoque SEL está basada en la definición de competencia social de Waters y Sroufe (1983) y orientada a la disminución de los factores de riesgo y el fomento de los factores de protección (Durlak et al., 2011).

En síntesis, y en base a la revisión de literatura efectuada, podemos sostener que la competencia social es un constructo compuesto por diferentes dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales que refleja el grado de desarrollo y ajuste de un ser humano en su comunidad y en su cultura. La competencia social reúne una serie de características:

- Se alcanza a lo largo del ciclo vital, desde la infancia hasta la etapa adulta. Se adquiere por aprendizaje, en una sucesión de habilidades y logros.
- Supone la capacidad de establecer relaciones de calidad, exitosas y ajustadas a las normas y valores de una sociedad. También supone un logro personal para el individuo, un sentimiento de eficacia y de bienestar personal y psicológico.
- Significa tanto conocer y reconocer las situaciones interpersonales, como el querer poner en práctica las habilidades para abordarlas.
- Está muy relacionada con la conducta prosocial. Ser competente socialmente, está ligado a mantener una conducta prosocial, respetando las normas y valores de una sociedad dada. Además de conocer qué es comportarse adecuadamente, hay que querer hacerlo.

2.2.2. Elementos que conforman la competencia social

Hemos abordado de manera sintética el concepto de competencia social, hemos comprobado que es un constructo compuesto por diferentes habilidades o dimensiones cognitivas, emocionales y conductuales. En este apartado trataremos de definir qué componentes o elementos reúne este concepto de competencia social.

Bloom (en Garrido y López Latorre, 1995, pp. 61-65) describe los elementos psicosociales de la competencia social en la adolescencia en una serie de escalones madurativos o de desarrollo. Distingue los siguientes factores: personales, interpersonales, sociales, interculturales y ecológicos. Se sintetizan brevemente.

1) Personales

- a) El cambio corporal. Tanto a nivel de modificaciones biológicas como del significado que se le otorga.
- b) El desarrollo de las estructuras cognitivas. Se refiere a la inteligencia en general, que incluye el conocimiento adquirido en todos los ámbitos, tanto en la escuela como en la calle. El desarrollo del procesamiento lógico, habilidades de solución de problemas, capacidad de memoria e imaginación.
- c) El desarrollo de las estructuras afectivas.
- d) Cambio en el repertorio conductual. El cambio en el tipo de conductas que puede ser positivo o negativo.

2) Factores interpersonales

- a) Cambio de relaciones dentro de la familia. En la adolescencia, la relación del niño con sus padres se torna más compleja. También hay que prestar atención a las relaciones con los hermanos menores.
- b) Cambio de relaciones con los compañeros de edad. El grupo de iguales tiene cada vez mayor influencia. Los grupos del mismo sexo se convierten en grupos mixtos.

3) Factores sociales

- a) Cambio de relaciones con adultos y profesores en la escuela. Esta relación es bien diferente a la establecida en la educación primaria. Es de naturaleza más especializada. La figura del adulto juega un papel de orientador.

- b) Cambio de relaciones en el empleo. El ingreso en el mundo laboral es una importante experiencia en la que los jóvenes aprenden nuevas habilidades, reglas formales e informales y nuevos hábitos.
 - c) Cambio de relaciones con personas significativas en la sociedad. Mayor autonomía y responsabilidad respecto a su rol en la sociedad. Se incrementan sus privilegios, pero también sus deberes. La ley penal puede interferir su desarrollo, si tiene contacto con ella.
- 4) Factores interculturales
- a) Cambio en la posición ocupada en la cultura y subcultura. El joven tiene un nuevo lugar en su cultura, donde se le exige un papel más activo. Por otro lado, las subculturas juveniles también tienen sus normas que los jóvenes deberán seguir.
 - b) El cambio en el empleo de los medios de comunicación social. Los jóvenes han de discriminar y absorber una gran cantidad de información.
- 5) Factores ecológicos
- a) El mundo físico y el tiempo. Para los jóvenes de la actualidad, el mundo ahora es un lugar más pequeño por las facilidades de comunicación. Los cambios tecnológicos obligan a una adaptación para la que la “sabiduría de los mayores”, no aporta buenas respuestas.

Para Garrido y López Latorre (1995, pp. 69-70), los componentes básicos de la competencia social son una línea de investigación a desarrollar. A su juicio los componentes personales de la competencia social se pueden clasificar en tres grandes áreas:

- 1) Área cognitiva
 - a) Inteligencia clásica o impersonal
 - b) Inteligencia interpersonal o social
 - Toma de perspectiva o *role-taking*
 - Reflexividad
 - Juicio crítico
 - Pensamiento abstracto
 - Sensibilidad interpersonal
 - Pensamiento medios-fines

- Pensamiento alternativo
 - Pensamiento causal
 - Pensamiento consecuente
 - Autoinstrucciones-autodiálogo
- 2) Área conductual
- a) Habilidades sociales y de comunicación
- 3) Área emocional
- a) Reconocimiento e identificación de emociones
 - b) Expresión emocional
 - c) Empatía y autocontrol (en unión de la cognición)

Trianes et al. (1997, pp. 37-67) diferencian entre procesos internos y externos. Los procesos internos son cognitivos y emocionales y son prerequisites de la competencia social que se van a desarrollar con la interacción social. Los procesos externos, son valorados por otros, adultos o iguales. Se ofrece un esquema de estos elementos:

1) Procesos internos

- a) Ponerse en el punto de vista de otro. O toma de perspectiva social. Es una habilidad sociocognitiva. Saber ponerse en el lugar de otra persona es un avance crucial para el desarrollo de habilidades tales como la negociación o la ayuda.
- b) La empatía. Es una emoción que refuerza la toma de perspectiva social. Es la capacidad de reconocer y sintonizar con las emociones de los demás. Es fundamental para el aprendizaje de comportamientos de ayuda y cooperación.
- c) El conocimiento social. Supone el conocimiento acerca de las personas, sus roles, las interacciones personales, las reglas y normas sociales, los valores y creencias. Es una herramienta con la que un niño o joven cuenta para aprender a resolver conflictos o tareas sociales.
- d) Autorregulación en las relaciones interpersonales. No se refiere tan solo a tener pensamientos adecuados y conocimiento adquiridos sino a procesos de autorregulación

- La autorregulación de las emociones tales como motivarse a uno mismo, perseverar en el empeño a pesar del fracaso, controlar los impulsos, diferir la gratificación o controlar los estados de ánimo.
 - Autorregulación en la solución de problemas. Autoconciencia o autoobservación de la propia conducta y las consecuencias que tiene. También supone el aprendizaje de las técnicas de autocontrol o autorregulación.
- e) La autopercepción y valoración de sí mismo. Se pueden distinguir diferentes aspectos:
- El autoconcepto. El conjunto de conceptos, creencias o teorías con las que nos podemos describir a nosotros mismos. En la infancia y adolescencia, estos conceptos acerca del yo se reestructuran a diario, por tanto, el entorno es muy importante para el desarrollo del autoconcepto aportando confianza e iniciativa.
 - La autoestima. Aspecto del autoconcepto que se refiere al sentimiento que despierta en nosotros nuestra conciencia reflexiva. Se trata de una creencia global sobre nosotros basada en una idea de satisfacción general.
 - La autoeficacia. Se trata de la creencia en que podemos ser capaces de obtener buenos resultados en determinados tipos de tareas. Será importante tanto el éxito en las primeras interacciones sociales, como hacer amigos, como las atribuciones que hagan los niños de sus éxitos o fracasos.
 - Educación de la autovaloración. Tan importante como la propia observación que hace el sujeto de su conducta, como de sus atribuciones, es el papel de los adultos y educadores hacia los niños, a la hora de retroalimentarlos sobre su conducta.
- 2) Procesos externos. Que sustentan la competencia social.
- a) Las relaciones con iguales. Se trata algo muy importante en la vida de los niños y adolescentes y proporciona percepción y valoración por parte de sus iguales acerca de su conducta social. Esta percepción se plasma en una etiqueta denominada estatus social tales como aceptado, popular, rechazado, ignorado.
- La interacción con otros niños y jóvenes es muy importante para el desarrollo social, para progresar intelectualmente, para aprender a cooperar con otros, facilita la adquisición de la toma de perspectiva y el control de emociones. También para recibir apoyo social.

b) La valoración de los adultos. Hasta época reciente se consideraba únicamente la opinión de los padres y profesores para valorar la conducta social y adolescente.

- Los padres suelen dar mayor importancia a los problemas y considerar problemáticas conductas normales. También suelen dar mayor importancia a conductas que choquen con su estilo de vida.
- Los profesores tienen en su haber la observación de muchas muestras de niños y adolescentes y tienen una mayor capacidad de discernir qué comportamientos son normales o no. Suelen prestar más atención a problemas como agresividad o conductas molestas o perturbadoras, que a otros problemas sociales como timidez o aislamiento.

Moraleda (1998, pp. 14-19) por su parte, propone un modelo explicativo de competencia social basado en tres variables: actitudinales, cognitivas y procedimentales.

1) Variables actitudinales. Presenta una estructura trifactorial:

- a) Factor prosocial. Es predictor de una buena adaptación social. En este factor se agrupan dos variables actitudinales.
 - La solidaridad. Se refiere a la tendencia a mantener unas relaciones benevolentes con los demás. Se manifiestan en forma de:
 - Conformidad con lo socialmente correcto. Acatamiento a reglas y normas sociales. Conciencia de la propia responsabilidad moral.
 - Sensibilidad social. Sintonizar con los sentimientos de los demás, tendencia a valorar otros modos distintos.
 - Ayuda y colaboración. Tendencia a compartir con otros, a colaborar a construir soluciones por consenso.
 - Seguridad y firmeza en la interacción. Tendencia a la confianza en uno mismo en la interacción, a la defensa de los propios derechos, a afrontar los problemas en lugar de evitarlos. Firmeza para expresar quejas.
 - El liderazgo social. Tendencia a asumir la iniciativa en el grupo, a la organización y planificación de actividades al servicio de los demás.
- b) Factor aversivo. Es predictivo de una mala adaptación social. Se agrupan dos tipos de variables actitudinales.

- La agresividad-terquedad. Tendencia a la expresión violenta contra personas o cosas, hostilidad, envidia o tristeza por el bien ajeno.
 - La dominancia. Tendencia a buscar puestos de autoridad, a dominar, competir, ser superior a los demás.
- c) Factor asocial. También predice una mala adaptación social. Se agrupan dos variables actitudinales.
- Apatía y retraimiento. Tendencia a la intraversión, al individualismo.
 - La ansiedad y la timidez. Tendencia a la expresión tímida, al miedo a relacionarse y expresarse. Miedo a defender los propios derechos.
- 2) Variables cognitivas. Procesos y estrategias cognitivas que facilitan o dificultan la relación de los adolescentes:
- a) Procesos y estrategias relacionados con la calidad de percepción de los adolescentes.
- Expectativas positivas versus negativas sobre la relación social. Las expectativas positivas predicen una buena relación social, las negativas predicen inadaptación.
 - Atribución causal interna y controlable versus externa y no controlable. La primera es predictora de buena relación social, la segunda de mala adaptación.
 - Percepción del clima educativo del hogar como acogedor y democrático versus hostil y autoritario. La primera percepción es predictora de buenas relaciones sociales, la segunda de inadaptación social.
- b) Procesos y estrategias relacionados con los estilos cognitivos del adolescente.
- Reflexión versus impulsividad. Reflexión implica control sobre las propias acciones, sensatez de juicio, cautela. La impulsividad significa tendencia a la excitabilidad y labilidad afectiva que se manifiesta en predisposición a ira, indignación, impaciencia, irritación y agresividad. La reflexión está relacionada con la adaptación social, mientras que la impulsividad se relaciona con la inadaptación.
 - Dependencia versus independencia de campo. La primera indica tendencia a comunicarse con otras personas, dejarse influir por las opiniones de los demás, a mostrarse interesado por la gente. La independencia indica

tendencia a sentirse como persona separada de los demás, a tener opiniones independientes, a aborrecer el sistema y la rutina. Se suele relacionar la independencia con la inadaptación.

- Divergencia versus convergencia. La divergencia implica una tendencia a comportarse de forma liberal, expresiva, emotiva, a adaptarse bien a ambientes variados. Por el contrario, la convergencia implica tendencia a la rigidez cognitiva, al autoritarismo, seriedad, inexpressión y formalismo. La divergencia está más relacionada con la adaptación social. En cambio, la convergencia lo está con la inadaptación social.
- c) Procesos y estrategias relacionados con la habilidad en la solución de problemas sociales. La habilidad en el uso de estas estrategias se relaciona con una buena adaptación social. En cambio, la inhabilidad se relaciona con la inadaptación. Se consideran las más importantes.
 - Habilidad versus inhabilidad en la observación y retención de la información relevante acerca de los problemas sociales.
 - Habilidad versus inhabilidad en la búsqueda de soluciones alternativas para los problemas sociales.
 - Habilidad versus inhabilidad en la anticipación de las probables consecuencias que seguirán a los comportamientos sociales.
 - Habilidad versus inhabilidad en la elección de medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social.
- 3) Variables procedimentales. Aluden a los procedimientos o modo de actuar de los adolescentes en una determinada relación social. Se consideran dos tipos de variables:
 - a) Las estrategias cognitivas sociales. Como por ejemplo conducirse asertivamente, lograr una actitud colaboradora, empatizar.
 - b) Las habilidades sociales. Su éxito está determinado por la situación en la que se emplean, el sexo, la edad. Por tanto, las habilidades sociales no se pueden calificar de adecuadas o inadecuadas sin tener en cuenta el contexto.

Bisquerra (2003, pp. 23-26) propone una competencia emocional en cinco componentes o dimensiones:

- 1) Conciencia emocional. Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás.
 - a) Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Esto incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples.
 - b) Dar nombre a las propias emociones: Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones.
 - c) Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en la experiencia de los demás.
- 2) Regulación emocional. Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada.
 - a) Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).
 - b) Expresión emocional. Capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás.
 - c) Capacidad para la regulación emocional. Los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión).
 - d) Habilidades de afrontamiento. Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación.
 - e) Competencia para autogenerar emociones positivas. Capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar su propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida.

- 3) Autonomía personal. Conjunto de características relacionadas con la autogestión personal.
- a) Autoestima. Tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo.
 - b) Automotivación. Capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre.
 - c) Actitud positiva. Capacidad para automotivarse y tener una actitud positiva ante la vida.
 - d) Responsabilidad. Intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.
 - e) Análisis crítico de normas sociales. Capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los mass media, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
 - f) Buscar ayuda y recursos. Capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.
 - g) Autoeficacia emocional. El individuo acepta su propia experiencia emocional tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional.
- 4) Inteligencia interpersonal. Capacidad para mantener buenas relaciones con las personas.
- a) Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante.
 - b) Respeto por los demás. Intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
 - c) Comunicación receptiva. Capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
 - d) Comunicación expresiva. Capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
 - e) Compartir emociones. Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación.

- f) Comportamiento prosocial y cooperación. Capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.
 - g) Asertividad. Mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; esto implica la capacidad para decir «no» claramente y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado, y demorar actuar en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado. Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.
- 5) Habilidades de vida y bienestar. Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales.
- a) Identificación de problemas. Capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
 - b) Fijar objetivos adaptativos. Capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.
 - c) Solución de conflictos: capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas.
 - d) Negociación. Capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
 - e) Bienestar subjetivo. Capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.
 - f) Fluir. Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

Según el modelo de Bar-On (2006, p. 22), la inteligencia socioemocional es:

Un conjunto multifactorial de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales interrelacionados que influyen en la capacidad de uno para reconocer, comprender y manejar las emociones, relacionarse con los demás, adaptarse al cambio y resolver problemas de carácter personal e interpersonal, y hacer frente de manera eficiente a las exigencias, desafíos y presiones diarias.

Al tratarse de una definición próxima a la de competencia social utilizada en el anterior epígrafe, tomamos el modelo de Bar-On para describir qué componentes reúne este modelo. Según el mismo, existen cinco componentes que a su vez constan de habilidades, competencias y destrezas. Se presentan a continuación:

- 1) Intrapersonal. Autoconciencia y autoexpresión.
 - a) Autoestima. Para percibirse, comprenderse y aceptarse a sí mismo con precisión.
 - b) Autoconciencia emocional. Ser consciente de las emociones y comprenderlas.
 - c) Asertividad. Para expresar de manera efectiva y constructiva las propias emociones.
 - d) Independencia. Ser autosuficiente y libre de dependencia emocional de los demás.
 - e) Autorrealización Para esforzarse por lograr metas personales y actualizar el potencial de uno.
- 2) Interpersonal. Conciencia social y relación interpersonal.
 - a) Empatía. Ser consciente y comprender cómo se sienten los demás.
 - b) Responsabilidad social. Identificarse con el grupo social de uno y cooperar con los demás.
 - c) Relación interpersonal. Para establecer relaciones mutuamente satisfactorias y relacionarse bien con los demás.
- 3) Manejo del estrés. Regulación y manejo emocional.
 - a) Tolerancia al estrés. Para gestionar las emociones de forma eficaz y constructiva.
 - b) Control de impulsos Para controlar las emociones de forma eficaz y constructiva.
- 4) Adaptabilidad. Gestión del cambio.
 - a) Prueba de la realidad. Validar objetivamente los sentimientos y el pensamiento de uno con la realidad externa.
 - b) Flexibilidad. Adaptar y ajustar los sentimientos y el pensamiento de uno a nuevas situaciones.

- c) Resolución de problemas. Resolver eficazmente problemas de carácter personal e interpersonal.
- 5) Estado de ánimo general. Automotivación.
 - a) Optimismo. Ser positivo y mirar el lado positivo de la vida.
 - b) Felicidad. Sentirse contento con uno mismo, los demás y la vida en general.

Siguiendo a López de Dicastillo et al. (2008, pp. 43-176), un modelo de componentes de la competencia social sería el siguiente. Este grupo de investigación, diferencia entre procesos internos o variables personales y los procesos externos o variables situacionales:

1) Procesos internos

a) Variables conductuales. Son aquellas habilidades sociales básicas que pueden evaluarse a través de la observación, por ello las definen como habilidades sociales conductuales. Son objeto de aprendizaje. Se recogen estas habilidades de forma esquemática:

- Hacer y recibir cumplidos. Implica mostrar agradecimiento de manera sincera, sonreír y verbalizar expresiones en primera persona de tipo positivo hacia los demás.
- Hacer y recibir críticas. De manera constructiva y justa.
- Decir “no”, rechazar peticiones. Negarse con educación a propuestas o peticiones inapropiadas.
- Pedir y conceder favores. La clave en esta habilidad es el respeto para no manipular o avasallar a los demás a la hora de solicitar los favores, o el equilibrio para no realizar continuamente favores para ser aceptado por los demás.
- Ayudar. También igual que en el caso anterior, de manera equilibrada y sincera, sin esperar nada a cambio. Fomenta comportamientos como la cooperación, el altruismo y la conducta prosocial.
- Preguntar por qué. Fomenta las habilidades de razonamiento y el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones. Es importante encontrar el punto medio para no inmiscuirse en exceso en la esfera de nuestros iguales.
- Defender los propios derechos y respetar los de los demás. Esta habilidad se identifica con la asertividad, en concreto con la autoasertividad, la defensa de los propios derechos y la hetero-asertividad, el respeto de los derechos de los otros.

- Saber conversar. Iniciar, mantener y finalizar una conversación de manera agradable y respetuosa.

- Interacciones con personas de estatus diferente y con el sexo opuesto. Es importante saber interactuar con adultos y con personas del otro sexo. Referente a los adultos, la interacción es asimétrica, y, por tanto, exige más respeto que con los iguales. En referencia a la interacción con el otro sexo, esta puede producir ansiedad o timidez.

b) Variables cognitivas. Hacen referencia a “cómo las personas procesan la información y toman decisiones ante situaciones socialmente conflictivas. Parten de estudios sobre la cognición social. Se detallan las siguientes variables:

- Conocimiento social. Que incluye tanto el conocimiento de uno mismo, como la toma de perspectiva social y el conocimiento de las normas o conocimiento moral.

- Estrategias de resolución de conflictos interpersonales. Para resolver estos conflictos de manera constructiva.

- Atribuciones. Que son las interpretaciones que se hacen sobre la causa de las conductas de los demás. Los niños y adolescentes adaptados atribuyen su éxito en las relaciones sociales a factores internos y los fracasos a factores externos. Tienen una percepción de control sobre lo que les ocurre. Los niños o adolescentes no aceptados o aceptados pobremente atribuyen esto a factores internos y atribuyen el éxito a factores externos.

- Metas. Que hacen referencia a aquello que se desea alcanzar. Algunas de estas metas sociales serían: búsqueda de aprobación, valoración por parte de los demás, evitar el rechazo, promoción y desarrollo de relaciones, la amistad, la intimidad, sentirse parte de un grupo o comunidad, promover el bienestar de los demás.

- Creencias sobre la legitimidad de una acción. Tras seleccionar las metas, se buscan las alternativas de acción para alcanzarlas. En función de las creencias sobre la manera de conseguir estas metas, se pueden exhibir conductas de tipo antisocial o prosocial.

- Autoconcepto. Hace referencia a conceptos, creencias o teorías con las que la persona se describe a sí misma. La autoestima es el constructo cognitivo-afectivo del autoconcepto, y hace referencia a un nivel de satisfacción general. Un bajo autoconcepto y una baja autoestima son considerados inhibidores de la conducta prosocial; por el contrario, un buen autoconcepto está relacionado con conductas de liderazgo, altruistas y de cooperación. En definitiva, conductas adaptadas y de tipo prosocial.

- Expectativas. Son las predicciones que realizamos las personas acerca de las consecuencias de nuestra conducta y sobre si los resultados serán positivos o negativo; las expectativas positivas acerca de nuestra interacción social predicen adaptación social; expectativas negativas o basadas en pensamientos irreales, son predictoras de comportamientos inadaptados. Por inadaptación, debemos entender no solo a los niños y adolescentes agresivos, sino también a los inhibidos, que emplean estrategias pasivas de resolución de conflictos.

c) Variables afectivas. Los afectos son el motor de la actuación humana, influyen en el desarrollo de la competencia social: estimulan los intercambios sociales; tienen un papel comunicativo; regulan las relaciones sociales; crean lazos de unión entre las personas; inyectan vida dentro de las relaciones; ayudan a los estudiantes a crecer como personas; en los conflictos, siempre existe un componente afectivo; las personas con alta inteligencia emocional, muestran mayores niveles de prosocialidad y satisfacción en su interacción con los demás.

- Expresión, comprensión y regulación de las emociones. Además de la manera de experimentar las emociones, es muy importante la manera de expresarlas, reconocerlas, comprenderlas y regularlas.

- Empatía. Es la respuesta afectiva más estudiada en relación con la competencia social. Es un concepto multidimensional, puesto que incluye tanto un aspecto cognitivo como es ponerse en el punto de vista de otra persona, como un aspecto afectivo como es compartir la experiencia emocional.

2) Procesos externos o contextuales. Son los agentes de socialización:

a) Padres. Que actúan como modelos tanto positivos como negativos y que pueden favorecer la competencia social a través del:

- Apego. La conexión afectiva que se establece con los padres. Una buena relación de apego favorecerá sentimientos de valía personal y autoeficacia y desarrollo de la empatía.

- Estilos educativos. Basados en la respuesta a las necesidades afectivas del niño y la exigencia y control. El estilo democrático reúne una respuesta alta a estos dos ejes. Consiste en un estilo de crianza cálido y afectuoso, pero al mismo tiempo, exigente. Esta pauta de crianza o estilo educativo fomenta la competencia social.

- Juego padres-hijos. Siendo el juego un escenario apropiado para el fomento de la relación del niño con sus iguales.

- Instrucción verbal. Los consejos y la guía de los padres, puede ayudar a los niños a entender mejor las diversas situaciones sociales.

- Socialización de las emociones. Del entendimiento, experiencia, expresión y regulación de las emociones de los niños. En esta socialización, influyen tanto las características de los padres, como la de los hijos, así como de factores culturales y el contexto.

b) Profesores. La escuela es un lugar de socialización de conocimiento, pero también es una agencia de socialización de convivencia. No solo se enseñan conocimientos relevantes para el futuro profesional de los niños, niñas y adolescentes, sino valores y actitudes de convivencia pacífica. Los profesores, igual que ocurre con los padres, pueden influir en el desarrollo de la competencia social, ya sea directa o indirectamente. Son modelos de comportamiento para los niños y jóvenes.

c) Iguales. Son poderosos agentes de socialización. Un inadecuado ajuste con sus iguales puede acarrear consecuencias negativas a nivel académico, social y emocional. Las cuestiones más estudiadas en referencia a la relación con los iguales son:

- La aceptación de los iguales. Se suele detectar el grado de aceptación en un grupo, a través de técnicas sociométricas. Este grado de aceptación o estatus, se clasifica en:

- 1- aceptados o populares

- 2- escasamente aceptados

- 3 – ignorados

- 4 – controvertidos

- 5 – niños y jóvenes promedio. Es el estatus más frecuente

- La amistad. A diferencia de lo anterior, se trata de una relación voluntaria, diádica, duradera, recíproca y simétrica que produce muchos beneficios en el desarrollo de los niños y adolescentes.

- Los conflictos entre iguales. Los conflictos son algo natural. Forman parte de las interacciones sociales. Si se resuelven de manera positiva a través de la negociación o la mediación, incluso a través del apoyo social, pueden ser una buena oportunidad de aprendizaje. En cambio, cuando los conflictos se tratan de resolver con la utilización de la violencia, se convierte en un problema.

- Participación en grupos. En la adolescencia es cuando más importante es la inclusión en grupos o pandillas de amigos. Esta pertenencia al grupo, otorga al adolescente apoyo emocional.

d) Otros agentes de socialización. Como pueden ser el vecindario, la cultura y los medios de comunicación.

Para Ross y Hilborn (2008, pp. 223-224) autores del programa de prevención e intervención que hemos aplicado en este trabajo de investigación (Alba et al, 2005; Ross y Hilborn, 2003), “las habilidades sociocognitivas y conductuales esenciales para la competencia prosocial son” las siguientes:

- Resolución de problemas
- Comunicación no verbal
- Toma de decisiones
- Pensamiento creativo
- Pensamiento crítico
- Toma de perspectiva social
- Habilidades interpersonales
- Manejo de conflictos
- Negociación
- Valores prosociales

Siguiendo la propuesta del modelo de desarrollo positivo, podemos reseñar la propuesta de las cinco C de Lerner et al. (2005) y en nuestro ámbito, la propuesta de Oliva et al. (2010).

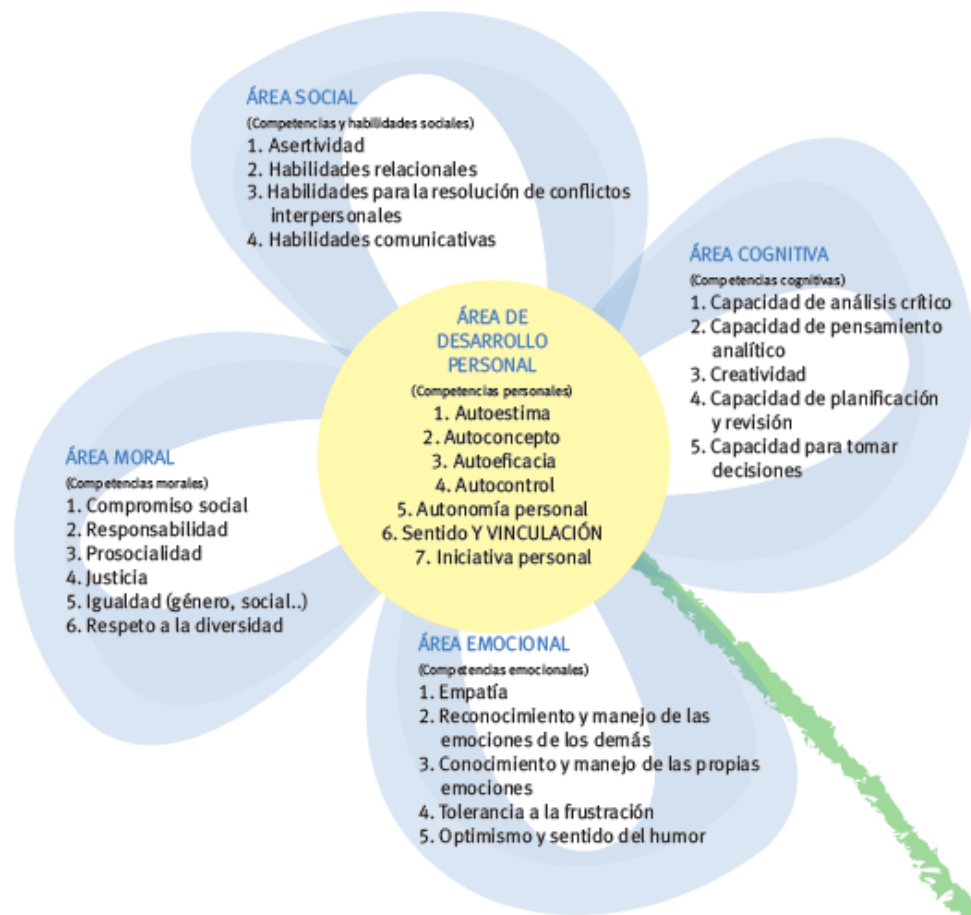
Lerner et al. (2005, p. 23) recogen cinco factores que a su vez contienen diversas competencias tanto cognitivas, conductuales y sociales que componen los elementos necesarios para un desarrollo adolescente positivo: *competence, confidence, connection, character, caring and compassion* (competencia, confianza, conexión, carácter y cuidado y compasión).

- 1) Competencia. Visión positiva de uno en diferentes áreas y dominios:
 - a) Competencia social. Se refiere a las habilidades interpersonales
 - b) Competencia cognitiva. Habilidades cognitivas como la resolución de conflictos.
 - c) Competencia académica. Calificaciones y asistencia a clase.
 - d) Competencia vocacional. Hábitos de trabajo y elección de carrera.
- 2) Confianza. Sentido interno de autoestima y autoeficacia general.
- 3) Conexión. Vínculos positivos entre el individuo y sus iguales, familia, escuela y comunidad.

- 4) Carácter. Respeto por las reglas sociales y culturales, posesión de estándares para comportamientos correctos, sentido del bien y del mal (moralidad) y honestidad.
- 5) Cuidado y compasión. Sentido de simpatía y empatía por los demás.

El grupo de Oliva et al. (2010) presentan un modelo de veintisiete competencias para representar el modelo de desarrollo positivo. Estas se agrupan en cinco áreas: emocional, social, cognitiva, moral y de desarrollo personal. Se representa este modelo en un gráfico en forma de flor (véase figura 1) para representar la plasticidad y la capacidad de florecimiento de los y las adolescentes en su proceso de desarrollo. La parte central o centro de la flor es el área de desarrollo o competencia personal. Se trata de las capacidades básicas que sirven de pilar al resto de competencias y se nutren a la vez de estas.

Figura 1. Modelo de desarrollo positivo adolescente



Recuperado de “Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven” (p. 13), por A. Oliva et al., 2011, *Junta de Andalucía. Consejería de Salud*.

Domitrovich et al., (2017, p. 409), distinguen dos dominios dentro de lo que ellos denominan competencia socio emocional: competencias intrapersonales e interpersonales. Las habilidades o componentes de ambos dominios son los siguientes:

- 1) Habilidades intrapersonales. Son aquellas que se necesitan para el funcionamiento globalmente efectivo como individuo, entre ellas:
 - Establecimiento de metas realistas
 - Mentalidad positiva
 - Autocontrol

- Regulación de las emociones
 - Estrategias de afrontamiento
- 2) Habilidades interpersonales. Se necesitan para interactuar con éxito con los demás:
- Escuchar
 - Comunicarse
 - Toma de perspectiva
 - Negociación
 - Resolución de problemas sociales

El programa *Social Emotional Learning* (SEL), desarrollado en Estados Unidos por la institución *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (Greenberg, 2017) incluye 5 dimensiones que pretende integrar dominios cognitivos, afectivos y comportamentales con el objetivo de mejorar las competencias interpersonal, intrapersonal y cognitiva. Se sintetizan estas cinco dimensiones (Weissberg et al., 2015, pp. 6-7):

- 1) Competencia en autoconciencia. Habilidades para comprender las propias emociones, pensamientos y valores y cómo influyen en el comportamiento en diferentes contextos. Esto incluye también la capacidad de reconocer fortalezas y limitaciones con un sentido de confianza y propósito.
 - a) Integrar identidades personales y sociales
 - b) Identificar los bienes personales, culturales y lingüísticos
 - c) Identificar las emociones de uno
 - d) Demostrar honestidad e integridad
 - e) Vincular los sentimientos, valores y pensamientos
 - f) Examinar los prejuicios e inclinaciones
 - g) Experimentar la autoeficacia
 - h) Tener una mentalidad de crecimiento
 - i) Desarrollar intereses y un sentido de propósito
- 2) Competencia en autocontrol. Se refiere a las habilidades para manejar las propias emociones, pensamientos, y comportamientos de uno de manera

efectiva en diferentes situaciones y para lograr metas y aspiraciones. Esto incluye la capacidad para demorar la gratificación y manejar el estrés.

- a) Manejar las emociones
 - b) Identificar y utilizar estrategias para el autocontrol
 - c) Mostrar autodisciplina y automotivación
 - d) Establecer metas personales y colectivas
 - e) Uso de habilidades organizativas y de planificación
 - f) Mostrar el valor de tomar la iniciativa
 - g) Demostrar voluntad personal y colectiva
- 3) Competencia en conciencia social. La capacidad para comprender la perspectiva y empatía hacia los demás, incluyendo aquellos de diversos orígenes y contextos. Incluye la capacidad de sentir compasión por los demás, las normas de comportamiento de diferentes entornos y reconocer los recursos de apoyo social de familia y escuela.
- a) Reconocer las fortalezas de los demás
 - b) Demostrar empatía y compasión
 - c) Mostrar preocupación por sentimientos de los demás
 - d) Comprender y expresar gratitud
 - e) Identificar diversas normas sociales
 - f) Reconocer demandas y oportunidades
 - g) Comprender las influencias de las organizaciones/ sistemas sobre comportamiento
- 4) Competencia de habilidades para relacionarse. Capacidad para establecer y mantener relaciones saludables y de apoyo y para navegar eficazmente en entornos con individuos y grupos en diferentes entornos sociales y culturales.
- a) Comunicando efectivamente
 - b) Desarrollar relaciones positivas
 - c) Demostrar competencia cultural
 - d) Practicar el trabajo en equipo y la resolución colaborativa de problemas
 - e) Resolver los conflictos constructivamente

- f) Resistir la presión social negativa
 - g) Mostrar liderazgo en grupos
 - h) Defender los derechos de los demás
- 5) Competencia en toma de decisiones responsables. Incluye las capacidades para considerar las normas éticas y las consecuencias de las acciones para uno mismo y para los demás.
- a) Demostrar curiosidad y mentalidad abierta
 - b) Identificar soluciones para problemas personales/sociales
 - c) Hacer un juicio razonable después de analizar información
 - d) Anticipar/evaluar las consecuencias de las propias acciones
 - e) Reconocer que el pensamiento crítico es útil dentro y fuera de la escuela
 - f) Evaluar los impactos personales, interpersonales, comunitarios e institucionales

Se propone una síntesis de los elementos personales que componen la competencia social en base a todos los modelos revisados a continuación en el cuadro 3.

Cuadro 3. *Componentes personales de la competencia social en base a la revisión efectuada*

Factores o dimensiones	Componentes
Cognitivos	- Toma de perspectiva social - Reflexividad o pensamiento crítico - Autoconciencia - Autoeficacia - Autoestima - Metas/Pensamientos medios-fines - Creencias/ Pensamiento alternativo - Atribuciones/Pensamiento causal - Expectativas/Pensamiento consecuencial
	- Autocontrol - Empatía } Ambos constructos tienen tanto una dimensión cognitiva como afectiva
Afectivos o emocionales	- Reconocimiento e identificación de emociones - Capacidad de regulación emocional - Tolerancia a la frustración

Conductuales	- Habilidades básicas de relación - Asertividad - Habilidades de resolución de conflictos
Morales	- Prosocialidad - Respeto a la diversidad - Responsabilidad - Igualdad

Elaboración propia

2.2.3. Competencia social vs. incompetencia social

La competencia social como se ha descrito en páginas anteriores, además de manifestarse en una correcta adaptación al entorno social y cultural, supone la capacidad y la intención de comportarse prosocialmente. En un sentido contrario, la falta de una adecuada competencia social puede suponer un fracaso personal y social e incluso riesgo de adquirir un estilo de conducta antisocial (López Latorre et al., 2001; Garrido y López Latorre, 2005).

Esta falta de competencia social o en ocasiones denominada incompetencia social, puede acarrear consecuencias negativas tanto a corto como a largo plazo en niños y adolescentes (López de Dicastillo et al., 2008; Monjas y González, 2000) como problemas emocionales y escolares y desajustes psicológicos: rechazo o aislamiento social en la escuela, relaciones conflictivas con los adultos, psicopatología infantil, fracaso escolar, absentismo y problemas de comportamiento como delincuencia juvenil y problemas de salud mental en la adultez.

Según Ross y Hilborn (2008) muchos jóvenes delincuentes y adultos tienen un desarrollo inadecuado de las habilidades cognitivas, afectivas y conductuales que forman parte de la competencia social.

Catalano et al. (2004) sostienen que los programas de competencia social han sido desarrollados además de para promover la efectividad personal y social, para la prevención de conductas desadaptativas como la conducta antisocial. También Garaigordobil (2005) pone de manifiesto la correlación entre un bajo desarrollo de la competencia social y una conducta antisocial, en concreto, según su investigación, aquellos adolescentes que autoinformaban de mayor número de conductas antisociales, presentaban pocas conductas de consideración con los demás, pocas conductas prosociales y asertivas, muchas conductas agresivas, pocas conductas de liderazgo, bajo autoconcepto positivo y alto concepto negativo. También presentaban cogniciones

prejuiciosas, baja capacidad de empatía y alta impulsividad. En este sentido, Sørli et al. (2008) concluyeron que una baja competencia social a los 13 años predecía un comportamiento antisocial a los 15 años. Según la revisión de estudios de Beelman y Lösel (2006) la falta de competencia social se relaciona con el desarrollo de carreras antisociales.

En sentido contrario, se ha evidenciado que un buen desarrollo de la competencia social ejerce un factor protector frente a comportamientos antisociales y una implicación en una futura carrera delictiva (Alba et al., 2005; Catalano et al., 2004; Domitrovich et al., 2017; Stepp et al., 2011)

Pero ¿qué se entiende por comportamiento o conducta antisocial? Siguiendo a Garaigordobil (2005, p.198) supone “cualquier conducta que refleje infringir reglas sociales y/o sea una acción contra los demás”. Algunos ejemplos son el gamberrismo, romper objetos de otras personas o de lugares públicos, fumar, beber, ausentarse de la escuela, colarse cuando hay que respetar un turno, entre otras conductas. Por su parte Redondo y Garrido (2013) definen el comportamiento antisocial como aquellas conductas juveniles que son problemáticas y pueden ser predictoras de una posterior delincuencia. Algunas de estas conductas son el absentismo escolar, la violencia juvenil y las fugas domiciliarias. Sostienen estos autores que el concepto de comportamiento delictivo es diferente desde una aproximación criminológica que desde el derecho penal. Coinciden con esta visión Luengo et al. (1999, p. 24) para quienes la delincuencia es “una realidad esencialmente conductual” y posee una entidad propia, independientemente que llegue a ser conocida por los órganos de control formal. Para estos autores, la conducta antisocial sería aquel repertorio de conductas antinormativas y dañinas para los demás, no son estrictamente delictivas, pero sí son sancionables por el sistema social. Para Martínez et al. (2015, p.31) la conducta antisocial es el “conjunto de comportamientos que reflejan un fracaso del individuo para adecuar su conducta a las expectativas de las figuras de autoridad, de las normas sociales o de los derechos de otras personas”.

La utilización del término “conducta antisocial” coexiste junto a términos como delincuencia o “delincuencia juvenil”. Según Aebi (2016) la mayoría de conocimiento que tenemos en España sobre delincuencia juvenil ha sido obtenido a través del estudio de la literatura científica en inglés. En dicho idioma, el término *delinquency* es más amplio que delincuencia. Subsume tanto los comportamientos ya descritos como antisociales como los hechos delictivos cometidos por menores de edad.

Es necesario destacar que la aparición de conductas desadaptativas, problemáticas o antisociales, es resultado de la interacción de numerosas variables de tipo social, ambiental y personal (Garrido y López Latorre, 2005; López de Dicastillo et al., 2008). Por tanto, el enfoque de la competencia social se centra no en el modelo del déficit, como una forma de tratar los factores de riesgo, sino en la facilitación del desarrollo positivo en los jóvenes (Damon, 2004; Catalano et al., 2004; Greenberg et al., 2003; Oliva, 2011). Este cambio de paradigma no solo se está dando en el ámbito escolar, sino también en la justicia penal, donde se está pasando de un modelo de intervención basado en el déficit, a un modelo de rehabilitación que dirige sus esfuerzos a explotar las fortalezas de los jóvenes para fomentar su competencia social (Ross y Hilborn, 2008).

La investigación arroja evidencia de que la competencia social es un factor protector que modula la influencia entre los factores de riesgo personales y los resultados de desarrollo (Domitrovich et al., 2017; Durlak et al., 2011; Garrido y López Latorre, 1995).

2.2.4. Fases del desarrollo adolescente

“[...] la adolescencia incomoda, pero es una incomodidad que está al servicio de la vida y que hay que poder soportar” (UNICEF Uruguay, 2021)

La promoción de la competencia social como se ha desarrollado en el capítulo precedente tiene especial importancia en el ámbito escolar durante la infancia y la adolescencia. Dado que el programa aplicado en la presente investigación se desarrolla en población adolescente, es importante definir y contextualizar esta etapa de desarrollo respecto a los elementos que componen la competencia social, en especial aquellos componentes de tipo cognitivo, afectivo y conductual.

La adolescencia, está considerada como un período de transición desde la infancia a la adultez (OMS, 1986). Aunque existen textos alusivos al comportamiento de los jóvenes desde Aristóteles (Casas et al., 2006) el interés por el estudio científico de este concepto es de reciente aparición en la historia. Diversos autores ponen el foco en la revolución industrial o la aparición de la enseñanza obligatoria en el mundo occidental como un momento en el que se genera una construcción cultural sobre una realidad biológica (Casas et al., 2006; Marina et al., 2015; Viejo y Ortega, 2017). Siguiendo a Ortega-Barón (2018), es a finales del siglo XIX cuando surge el primer estudio psicológico sobre la adolescencia, que influye en la preocupación posterior por la protección al menor y el fomento de la permanencia en el sistema educativo para los adolescentes.

La definición de qué se entiende por adolescente es una cuestión dificultosa tanto por razones biológicas como culturales. Se considera la pubertad como el inicio de la etapa de desarrollo adolescente existiendo mucha variabilidad entre individuos a la hora de alcanzar la pubertad. También existe variabilidad entre niños y niñas respecto a la entrada a la misma. Aunque a nivel cognitivo y emocional se pueda alcanzar la adultez, a nivel cultural, la llegada a la misma puede depender de las normativas legales que consideran que un joven puede tener acceso a privilegios o derechos reservados a personas adultas como el derecho al voto o a tener una cuenta de ahorro o poder ostentar una propiedad privada (UNICEF, 2011). Un buen ejemplo de ello es la información que recoge Eurostat (2021), según la cual la edad media estimada de emancipación de los jóvenes europeos es de 26,4 años. Para España, la edad media sube hasta los 28,8 años.

Por tanto, y pese a la dificultad de establecer una definición de adolescencia, hay cierto consenso en entender esta como un período independiente de la niñez y de la etapa adulta, un proceso de cambios biológicos, psicológicos, sociales y también de formación y capacitación que permiten la adaptación hacia una vida adulta independiente, de desarrollo de una identidad propia y una independencia económica. Se ubica esta etapa en la segunda década de la vida, entre los 10 y los 19 años (Marina et al., 2015; OMS, 1986; UNICEF, 2011; Viejo y Ortega, 2017; WHO, 2018). Hay que destacar que esta clasificación es una convención política. Así por ejemplo la Organización Mundial de la Salud, establece una clasificación ideal para englobar diferentes etapas de crecimiento hasta la adultez: a) adolescentes, que son los individuos de 10 a 19 años; b) juventud, que corresponde al grupo de edad entre 15 y 24 años y c) jóvenes, que supone la superposición de las dos primeras categorías, es decir los individuos de 10 a 24 años (WHO, 2018, p. B-5).

Para entender mejor esta etapa de desarrollo, dado que no se trata de una evolución lineal (Casey et al, 2008), se hace necesario describir qué fases se distinguen en la adolescencia y qué características presenta cada fase. Revisando la literatura científica al respecto desde diferentes disciplinas como la pediatría, la psicología, la neurociencia, encontramos diversas tendencias en cuanto a la tipologización de la etapa adolescente. Es tremendamente difícil establecer una taxonomía ideal puesto que hay autores que diferencian tres fases: a) adolescencia temprana; b) adolescencia media y c) adolescencia tardía (Allen y Waterman, 2019; Casas et al., 2006; Gaete, 2015; Iglesias, 2013; Unicef, 2021, WHO, 2018). Otros autores, además de destacar estas tres etapas, recogen también la preadolescencia como fase previa a la adolescencia temprana

(Breinbauer y Maddaleno, 2005; Krauskopf, 1999; 2011) y por otro lado, algunos autores diferencian dos etapas, la adolescencia temprana y la final y tras ella la edad adulta joven (Sawyer et al., 2012), mientras que otras investigaciones señalan una etapa intermedia entre la adolescencia y la adultez joven, que denominan edad adulta emergente (Arnett, 2000; Salmela-Aro, 2011) o juventud (Breinbauer y Maddaleno, 2005).

Por tanto y a modo de síntesis ilustrativa, se propone una clasificación de tres etapas o fases en la adolescencia en función de los trabajos citados. No existe un consenso en cuanto a la franja de edad ni en cuanto a las categorías o aspectos clasificatorios, pero con ligeras variaciones se describe el inicio y finalización de la adolescencia temprana entre los 10 y los 14 años, una franja entre los 14 a los 17 años en la adolescencia media y la edad de los 17-18 años en adelante como la fase de la adolescencia tardía (Allen y Waterman, 2019; Casas et al., 2006; Gaete, 2015; Iglesias, 2013; Salmela-Aro, 2011; WHO, 2018).

La adolescencia temprana coincide con los cambios biológicos producidos por la pubertad, el comienzo del desarrollo corporal y la aparición de los caracteres sexuales secundarios que es la manifestación del desarrollo y maduración sexual en los individuos (Iglesias, 2013). En esta época se produce una gran preocupación por el propio cuerpo acompañada de ansiedad e inseguridad. Existe una creciente necesidad de privacidad. Las relaciones entre iguales desplazan las actividades que se tenían con los padres. Predomina aún el pensamiento concreto, aunque surge el pensamiento abstracto. Los adolescentes están centrados en su propia imagen y conducta con una sensación grandilocuente de ser juzgados por los demás.

La adolescencia media suele coincidir con la época de mayor conflictividad con los padres. Los jóvenes se alejan aún más de ellos y la influencia del grupo de pares alcanza su pico máximo. Aumenta la aceptación de su propio cuerpo, aunque su autoimagen es dependiente de opiniones de terceros. Se acentúa el interés por la experimentación de conductas sexuales. Se incrementa la capacidad de pensamiento abstracto y de funciones metacognitivas. Aumenta la empatía y la capacidad de resolución de problemas. Aumenta la necesidad de búsqueda de sensaciones que puede propiciar conductas de riesgo en situaciones muy emocionales. Existe un sentimiento de omnipotencia.

La adolescencia tardía supone una disminución de la influencia del grupo de iguales y un retorno hacia los valores familiares. Alto grado de autonomía y menos necesidad de

aceptación hacen que los jóvenes busquen relaciones más selectivas con sus iguales. El cuerpo ha finalizado su desarrollo y los adolescentes son físicamente maduros. Se produce la aceptación de la identidad sexual y el desarrollo de relaciones estables. Pensamiento abstracto plenamente establecido. Aumenta la capacidad para resolver problemas, para planificar y para controlar los impulsos.

Como ha quedado descrito, esta diferenciación entre etapas puede ser útil para distinguir cambios en el desarrollo de los jóvenes. Sin embargo, estas etapas son ideales puesto que existe mucha variabilidad cultural, étnica y entre sujetos. Existen tres hitos o características universales que definen a la adolescencia y su evolución (Breinbauer y Maddaleno, 2005; Sawyer, 2012):

- El inicio de la pubertad y los cambios físicos que ello conlleva
- La maduración a nivel cognitivo
- Los cambios socioemocionales que suponen el tránsito hacia nuevos roles sociales

Por tanto, sintetizando, se puede sostener que existe un amplio consenso en definir la adolescencia como un período diferenciado de la niñez y la adultez que se puede establecer desde la pubertad hasta que una persona ha desarrollado sus competencias cognitivas y sociales, la percepción de su propia identidad y tiene un sentido de independencia social y económico.

Muchos investigadores sostienen que a lo largo del siglo XX la edad de la pubertad fue adelantándose debido a cambios y mejoras en la nutrición y condiciones de vida (Gaete, 2015; Giedd, 2015; Sawyer, 2012), así con las lógicas variaciones, el inicio de la pubertad se puede establecer entre los 10 a 12 años (Giedd, 2015). Según Casas et al. (2006) el 95% de las chicas inician la pubertad entre los 8,5 y los 13 años. Los chicos entre los 9,5 y los 14 años.

Por otra parte, según se apunta en determinados trabajos, el cambio que supuso la revolución industrial y su influencia en el modelo de escolarización obligatoria en las naciones occidentales ha supuesto un retraso en la incorporación de los jóvenes a los roles de adultez (Arnette, 2000; Sawyer et al., 2012; Viejo y Ortega, 2015).

2.2.5. Desarrollo del cerebro adolescente

Estos dos factores, contribuyen a una prolongación de esta etapa de desarrollo puesto que alcanzar la mayoría de edad legal, no supone de *facto* la consecución del estatus de adulto (Gaete, 2015; Sawyer et al., 2012; Unicef, 2011; Viejo y Ortega, 2015). Esta mayor distancia entre el inicio de la pubertad y la asunción de roles de adultez contribuye a una “prolongación artificial de la infancia” (Epstein, 2008, p. 25). Este mismo autor, sostiene que es un falso mito hablar del cerebro adolescente. Sin embargo, la investigación del desarrollo adolescente señala que existen diferencias entre el cerebro adolescente y el adulto. No tanto en cuanto al crecimiento, sino al desarrollo anatómico. Por ejemplo, a los 6 años el cerebro ha alcanzado el 90% de su tamaño adulto (Casey et al., 2008). Determinadas estructuras cerebrales (Fuhrmann, et al., 2015; Giedd et al., 2015; Manes y Niro, 2021; Torralva, 2019) aceleran su interconexión de manera más compleja que en la niñez. Es un período que desde la neurociencia se denomina de plasticidad cerebral (Fuhrman et al., 2015; Giedd, 2004; Giedd, 2015; Torralva, 2019) y supone la capacidad de cambio y adaptación debida a la interacción sujeto-ambiente. Sostiene Pascual-Leone et al. (2005) que la plasticidad es una propiedad del cerebro humano y consiste en que el sistema nervioso tenga la posibilidad de escapar a las restricciones marcadas por el genoma para adaptarse tanto a los cambios fisiológicos como a las presiones ambientales y a la experiencia.

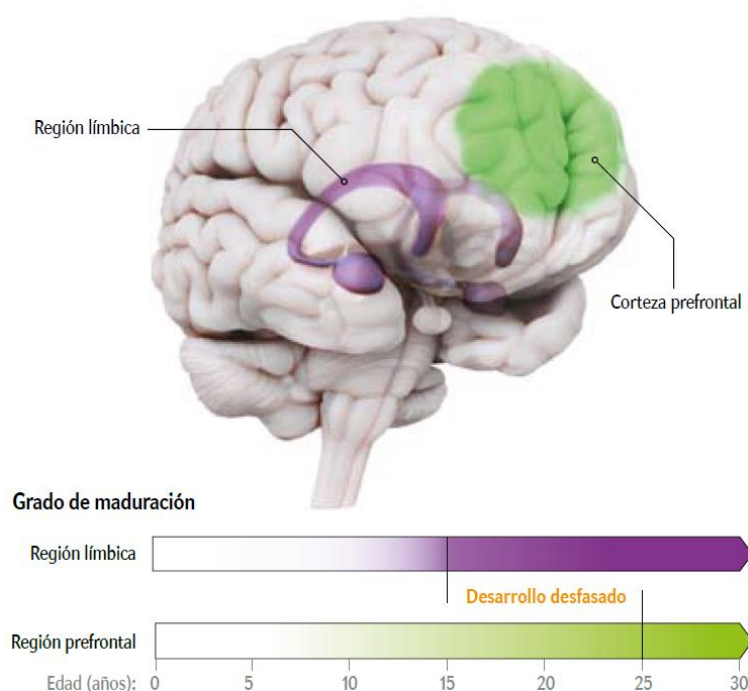
Investigaciones longitudinales con técnicas de resonancia magnética, han evidenciado que existe un aumento del volumen de la materia gris (cuerpos celulares de las neuronas) en la preadolescencia y un descenso durante la posadolescencia, lo que evidencia una poda sináptica que supone una eliminación de las conexiones neuronales no utilizadas (Giedd et al., 2009; Giedd et al., 2015, Steinberg, 2008). Estas modificaciones no siguen una distribución lineal ni regional, pero se han observado cambios pronunciados en diferentes regiones como la frontal, parietal y temporal (Furhmann et al., 2015)

Sí se produce en cambio un aumento de la materia blanca de forma lineal desde la adolescencia media hasta bien entrada la segunda década de vida. La materia blanca corresponde a cómo se observan los axones cubiertos con una capa de mielina. Esta capa o vaina que recubre los axones puede aumentar hasta en 100 veces los impulsos eléctricos entre neuronas (Blakemore y Choudhury, 2006; Giedd, 2015). Este incremento de la sustancia blanca, indica que existe una mayor y más compleja interconexión entre las diferentes regiones cerebrales (Giedd, 2015).

Esta plasticidad puede suponer tanto un momento de oportunidad como de vulnerabilidad (Fuhrman et al., 2015; Pascual-Leone, 2005). Se ha asociado la adolescencia a un período problemático o disfuncional con abundante presencia de conductas nocivas tales como la adicción a sustancias, problemas familiares e implicación en comportamientos antisociales o delictivos (Casas et al., 2006; Marina et al., 2015; Reyna y Farley, 2007). En definitiva, se ha tendido hasta época reciente a patologizar a los adolescentes (Epstein, 2008; Viejo y Ortega, 2015; Steinberg y Morris, 2001) o a ofrecer explicaciones excesivamente estereotipadas (Casco y Oliva, 2015) presentándolos como irresponsables desde un punto de vista de elección racional sin tener en cuenta que en definitiva se trata de una etapa de alta exigencia a numerosos cambios físicos, psicológicos y ambientales.

Con los últimos avances en neurociencia, existe evidencia de la existencia de un desequilibrio madurativo en el desarrollo de las regiones cerebrales que intervienen por un lado en la regulación de las emociones y el sistema de recompensas y el control de impulsos por otro. Este desequilibrio madurativo es más acusado en la etapa de la adolescencia media. El sistema límbico, responsable de las emociones, se encuentra plenamente maduro en la adolescencia media (Duckworth y Steinberg, 2015), sin embargo, la corteza prefrontal, responsable del control cognitivo, no madura hasta entrada la veintena (Gieed, 2015; Somerville, 2010; Steinberg, 2005). Este desajuste en los períodos de desarrollo entre ambas regiones es lo que produce la posibilidad de la existencia de comportamientos de riesgo en los adolescentes (Steinberg, 2008; Shulman et al., 2016). Se puede apreciar esta diferencia en la maduración de ambas regiones en la figura 2, presentada a continuación.

Figura 2. Grado de maduración en las regiones límbica y prefrontal.



Recuperado de “La plasticidad del cerebro adolescente” (p. 18), por J. Giedd, 2015, *Investigación y Ciencia*.

Estos comportamientos de riesgo son adaptativos y con “profundo arraigo biológico” también presentes en otros mamíferos sociales (Giedd, 2015, p. 18). En definitiva, sugieren algunos autores (Casas et al, 2006; Casey et al, 2008; Giedd, 2015; Sawyer et al, 2012) que estos comportamientos de riesgo siguen un patrón evolutivo que ha permitido la exploración y búsqueda de parejas sexuales, el alejamiento de la familia y de la endogamia. En definitiva, comportamientos de búsqueda de sensaciones consistentes con nuestra programación evolutiva para la supervivencia (Steinberg, 2008).

Esta asunción de riesgo o toma de decisiones arriesgada que supuso una característica positiva en otra etapa de nuestra evolución, puede considerarse actualmente tal y como se ha descrito, como una etapa sensible. Así, por ejemplo, se señala que la adolescencia es un período de vulnerabilidad para la exposición al estrés social y sus consecuencias en forma de enfermedades mentales y para el consumo de drogas. (Furhmann et al., 2015; Telzer, 2016). Destacan Reyna y Farley (2007) que en Estados Unidos los jóvenes entre 16 y 20 años tienen el doble de probabilidades de sufrir un accidente de circulación. Tres millones de jóvenes contraen enfermedades de

transmisión sexual y la mitad de los casos diagnosticados de VIH corresponden a menores de 25 años. A nivel mundial, la primera causa de mortalidad entre los jóvenes de 10 a 19 años son los accidentes de circulación (Unicef, 2011, OMS, 2021). Además de lo ya descrito, la literatura científica destaca la alta incidencia de los adolescentes en la involucración en conductas antisociales (Bloninger, 2010; Moffit, 1993; Monahan et al., 2009; Sweeten et al., 2013)

A tenor de lo expuesto, es preceptivo contextualizar qué se considera un comportamiento normativo en la adolescencia y hacerlo en función de la evidencia actual y no en función del mito de la invulnerabilidad adolescente (Elkind, 1967). Reyna y Farley (2006) establecen una interpretación de la forma en la que los adolescentes asumen riesgos en base a una exhaustiva revisión de literatura: a) a pesar de la creencia popular, los adolescentes no se perciben a sí mismos como invulnerables; b) el sesgo de optimismo no es superior al de los adultos y suelen sobreestimar riesgos importantes y c) los adolescentes son capaces de razonar coherentemente y obtener objetivos positivos.

Sostienen Duell y Steinberg (2019) que un acto de riesgo es una conducta para la cual su resultado es incierto, pudiendo ser este un resultado positivo o negativo. La literatura especializada, se ha centrado hasta época reciente en un paradigma negativo y de déficit (Marina, 2014; Marina et al., 2015; Telzer, 2016). Prosiguen afirmando Duell y Steinberg (2019) que la investigación empírica debe profundizar en la toma de riesgos positivos que definen como aquellos en los que el resultado puede suponer un beneficio para el bienestar de los adolescentes, los costos a asumir son leves y reportan aceptabilidad social. Postulan estos autores que los correlatos psicológicos para la toma de riesgos positivos o negativos son los mismos y proponen esta línea de investigación como alternativa a la cultura del déficit. Burnett et al. (2011) sostienen que existe evidencia de la influencia positiva de los compañeros en comportamientos prosociales en la adolescencia, sin embargo, por motivos de salud pública, los estudios empíricos, suelen centrarse en conductas de riesgo o “dañinas” (p. 1658).

Por tanto, tal y como ha quedado descrito, existe un período en la adolescencia media en la que existe un desequilibrio madurativo entre las regiones cerebrales que regulan los sistemas afectivo y cognitivo regulador (Burnett et al., 2011). Este desequilibrio madurativo a nivel estructural y funcional, y no el paradigma de lo disfuncional o problemático, es lo que puede ofrecer una explicación plausible para la toma de riesgos o involucración en comportamientos no óptimos para los adolescentes (Steinberg, 2008). En una investigación con diseño experimental en la que se reclutaron tanto

grupos de niños, adolescentes y jóvenes adultos, se comprobó la involucración en comportamientos de riesgo y la toma de decisiones arriesgadas, tanto a través de instrumentos de toma de decisiones en el momento, a través de un videojuego, como a través de instrumentos de autoinforme para medir la toma de riesgos de forma más deliberativa (Gardner y Steinberg, 2005). Las conclusiones del experimento fueron que los adolescentes, en comparación con los adultos y niños, incurrían en más comportamientos de riesgo y que esta toma de riesgos era más acentuada en presencia o bajo influencia de pares. El subgrupo que más incurría en comportamientos de riesgo, eran los adolescentes varones sometidos a influencia de pares. Investigaciones posteriores (Albert et al., 2013; Monahan et al., 2009) han corroborado esta correlación contextual entre la influencia del grupo de pares y la asunción de riesgos por parte de los adolescentes, concretamente la preferencia por recompensas inmediatas a corto plazo. Por tanto, es el contexto, lo que junto al desequilibrio madurativo media para que los adolescentes tomen decisiones riesgosas no óptimas (Reyna y Farley, 2006). En este sentido, Telzer (2016) sostiene que el pico de activación dopaminérgica² en la región estriatal ventral (que forma parte del circuito de recompensa), es adaptativa y normativa en adolescentes. Esta activación, es lo que les permite explorar y aprender de la experiencia y serán los entornos o contextos y la valencia emocional, lo que puede dar lugar a comportamientos no óptimos o de riesgo.

En conclusión, la investigación actual se aleja del paradigma de la tormenta y déficit de la adolescencia. Los adolescentes pueden tener más comportamientos de riesgo, en comparación a los adultos y normalmente en situaciones y contextos sociales (Reyna y Farley, 2006; Telzer, 2016). Referente a la realización de conductas antisociales, la investigación revela que la mayoría de actos antisociales, son cometidos por grupos de adolescentes. En la adolescencia media, influye mucho la asociación de pares y la socialización, mientras que en la adolescencia tardía, influye más la socialización (Monahan et al., 2017). Por tanto las investigaciones de los últimos años, sostienen que la presión grupal, es uno de los factores más influyentes en el comportamiento de riesgo y antisocial. Es el período de la etapa media de la adolescencia, el período más sensible a esta presión de grupo (Steinberg y Monahan, 2007), riesgo que disminuye a medida que los adolescentes van desarrollándose y llegando a la adultez, cuando va madurando tanto a nivel funcional como estructural la corteza prefrontal y van desarrollando plenamente sus funciones ejecutivas (Duckword y Steinberg, 2015; Steinberg, 2008).

² La dopamina es el neurotransmisor implicado en la obtención de metas y recompensas entre otras funciones

La investigación sugiere una diferencia de género en cuanto a la trayectoria de búsqueda de sensaciones y control de impulsos. En una investigación longitudinal en la que se examinaron diferencias en las trayectorias de desarrollo (Shulman et al., 2015) se concluye que existe una diferencia en la asunción de riesgos entre chicos y chicas adolescentes. Las adolescentes llegan en promedio a unos niveles máximos de búsqueda de sensaciones hacia los 16-17 años, mientras los adolescentes llegan a ese pico más tarde, hacia los 18-19 años. Este pico más temprano en las adolescentes es consistente con la maduración puberal, más temprana en las mujeres. En otro estudio más reciente (Defoe et al., 2020), se realizó una investigación de corte longitudinal en una muestra de adolescentes tempranos y medios de ambos géneros. Una primera medida para evaluar la toma de decisiones arriesgada consistía en un juego de simulación de semáforos y coches y las otras medidas de autoinforme, evaluaban el comportamiento de riesgo o antisocial y la búsqueda de sensaciones. El estudio arrojaba las siguientes conclusiones: a) los adolescentes medios asumían más riesgos que los adolescentes tempranos, b) los chicos y chicas asumían por igual riesgos cuando tomaban decisiones en solitario, pero al hacerlo en presencia de pares, los chicos asumían mayores riesgos, c) se hallaron correlaciones entre la toma de riesgos en la prueba de simulación de semáforos y comportamientos reales de riesgo en tráfico, consumo problemático de alcohol y delincuencia. No se halló tal correlación para el tabaquismo y d) por último, la influencia de pares aumenta con la edad en chicos, mientras tiende a disminuir en chicas. En conclusión, los adolescentes varones, son más susceptibles a la influencia de pares a la hora de asumir comportamientos de riesgo que las adolescentes, específicamente entre la adolescencia media y tardía.

En esta etapa de alejamiento de los padres y en la que la opinión y conformidad con el grupo es tan importante, las habilidades sociales son fundamentales para los adolescentes. En ese contexto irán conformando su identidad y necesitarán tener esas habilidades para poder expresar sentimientos, deseos, actitudes y defender sus derechos de manera asertiva para relacionarse con sus iguales de manera satisfactoria y efectiva (Torralva, 2019). Además, es sumamente importante como especie social que somos, que sean capaces de reconocer las emociones propias y las de los demás y también las creencias para poder interactuar en sociedad (Burnett et al., 2011).

Esta capacidad de relacionarse con los demás, tiene un correlato neural y también se ve afectado por el desarrollo, específicamente con el desarrollo de las conexiones entre las diferentes regiones de lo que se ha dado en llamar el “cerebro social” (Burnett et al., 2011). Estas regiones cerebrales son específicamente las siguientes (Burnett et al.,

2011; Torralva, 2019): a) la corteza prefrontal medial, b) la corteza cingulada anterior, c) la unión temporoparietal, d) el surco temporal superior posterior, e) el área facial fusiforme, f) el área facial occipital, g) la corteza temporal anterior y h) la amígdala.

Se pueden observar las principales regiones que la investigación de estas autoras asocia al cerebro social en la figura 3 a continuación:

Figura 3. *El cerebro social*

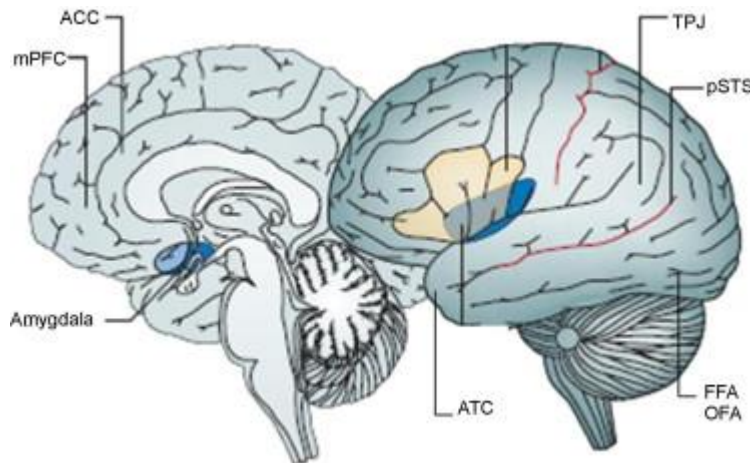


Figura 3. Según relatan las autoras, las regiones que se muestran, se deben visualizar en el sentido de las agujas del reloj desde la parte superior izquierda hasta la parte inferior izquierda: la corteza prefrontal medial (mPFC), la corteza cingulada anterior (ACC), la unión temporoparietal (TPJ), el surco temporal superior posterior (pSTS), el área facial fusiforme (FFA), el área facial occipital (OFA), corteza temporal anterior (ATC) y amígdala.

Recuperado de "The social brain in adolescence: Evidence from functional magnetic resonance imaging and behavioural studies" (p. 1655), por Burnett et al., 2011, *Neuroscience and Biobehavioural Reviews* 35

Según diferentes investigaciones, en la adolescencia se desarrollan estas habilidades de cognición social. Un punto de inflexión es el desarrollo de la capacidad de reconocimiento de las emociones faciales (Burnett et al., 2011; Choudhury et al., 2006; Guyer et al., 2016). Según estas investigaciones, hay una evidencia de una mejora continua en el reconocimiento de las emociones faciales. Esta mejora se aprecia en pruebas de neuroimagen en un menor reclutamiento o reactividad de las regiones de la amígdala y el área fusiforme.

Para ofrecer un modelo explicativo sobre el procesamiento de la emoción en la adolescencia, Nelson et al. (2005) propusieron el concepto de red de procesamiento de información social (*social information processing network*, en adelante SIPN). Según

este grupo de investigación, es una propuesta inicial según la cual, esta red está compuesta de tres nodos interconectados entre sí: a) nodo de detección, b) nodo afectivo y c) nodo cognitivo-regulador. Estos nodos, según los autores, están basados en la similitud de la función y el tiempo de desarrollo.

- El nodo de detección permite detectar y categorizar eventos u objetos sociales que se encuentran en el ambiente. Las regiones cerebrales asociadas a este nodo son la corteza occipital inferior, regiones inferiores de la corteza temporal, el surco intraparietal y el área facial fusiforme. Se ha evidenciado una maduración temprana de este nodo en la primera infancia (Nelson et al., 2005). Sin embargo, alguna región específica como el área facial fusiforme tiene un patrón de crecimiento lineal desde la niñez hasta la adultez, siendo tres veces mayor en la adultez que en la infancia (Torralva, 2019).
- El nodo afectivo asigna una valencia positiva o negativa en forma de recompensa o castigo de tal modo que la información social detectada, adquiere una información emocional (Nelson et al., 2005; Torralva, 2019). Las regiones principales relacionadas con este nodo son la amígdala, el estriado ventral, el hipotálamo y en algunas condiciones, la corteza orbitofrontal. Durante la adolescencia se produce un crecimiento de la amígdala y un aumento de la actividad del eje hipotálamo-pituitaria-adrenal, el circuito del estrés (Torralva, 2019). Esto está relacionado con una marcada vulnerabilidad frente al estrés y la excitación emocional. Así, por ejemplo, un nivel moderado de estrés, facilita el rendimiento cognitivo y el aprendizaje. Un nivel alto de estrés perjudica la memoria y el aprendizaje (Tyng et al., 2017).

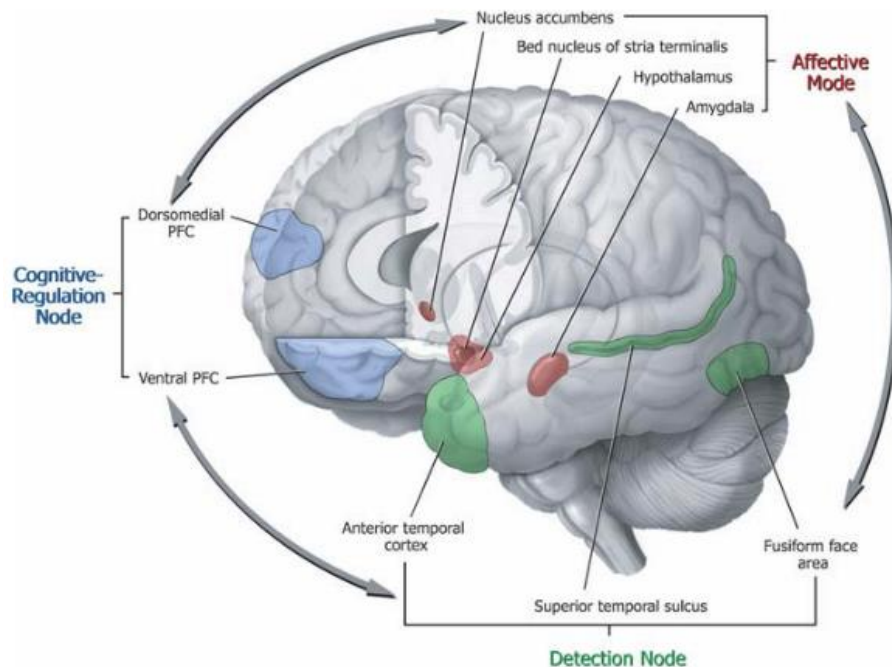
Diferentes investigaciones evidencian una hipersensibilidad al rechazo o aislamiento social adolescente en comparación a grupos de adultos. Esta hipersensibilidad es más acusada en las adolescentes (Burnett et al., 2011; Guyer et al., 2016).

- El nodo cognitivo-regulador en el cual tienen lugar tres procesos básicos: a) la percepción e interpretación del estado mental de otras personas o teoría de la mente, b) la regulación de impulsos y c) generación de comportamientos dirigidos a objetivos o metas. Las regiones vinculadas a este nodo son la corteza prefrontal dorsomedial y la corteza prefrontal ventral.

La teoría de la mente hace referencia a la capacidad de inferir el estado mental de los demás y poder interpretar y anticiparse a sus intenciones, deseos y creencias (Burnett et al., 2011; Nelson et al., 2005). Es un componente fundamental para el

procesamiento de la información social (Torralva, 2019). Siguiendo a Choudhury et al. (2006), la teoría de la mente o toma de perspectiva consta de dos niveles necesarios: a) la perspectiva en primera persona y b) la perspectiva en tercera persona. En el primer caso, consiste en la asunción de los propios estados subjetivos. En el segundo caso, consiste en la capacidad para atribuir estados mentales y emociones a otras personas (Choudhury et al., 2006). La capacidad para entender qué sienten o piensan los demás, nos permite responder a esos sentimientos y es lo que se conoce como empatía (Torralva, 2019), una habilidad relacionada con el comportamiento prosocial. Pueden observarse de manera gráfica las regiones asociadas a la red de procesamiento de información social a continuación en la figura 4.

Figura 4. Representación esquemática de las regiones asociadas a la red de procesamiento de información social (SIPN)



Recuperado de "The social re-orientation of adolescence: a neuroscience perspective on the process and its relation to psychopathology" (p. 166), por Nelson et al., 2005, *Psychological Medicine* 35

Por tanto, tal y como se ha señalado una vez adquirida la maduración del lóbulo frontal y de las conexiones entre esta y el sistema límbico se tornan más especializadas, se produce un descenso en la impulsividad y los comportamientos de riesgo y antisociales en la mayoría de jóvenes adultos (Duckworth y Steinberg, 2015; Giedd, 2015; Steinberg, 2005). También una mejora en la regulación emocional, gestión del estrés y toma de

perspectiva (Burnett et al., 2011; Choudhury et al., 2006; Guyer et al., 2016; Ting et al., 2017, Torralva, 2019).

Esto es debido a la madurez de las funciones ejecutivas superiores. La definición sobre las funciones ejecutivas dada por Lezak (1982) se refiere a aquellas “capacidades mentales esenciales para llevar a cabo una conducta eficaz, creativa, y aceptada socialmente” (en Tirapu et al., 2012, p. 90). Según estos autores, estas funciones ejecutivas, dependen de un sistema neuronal distribuido en el que la corteza prefrontal juega un papel esencial. Estas funciones son fundamentales para adaptarnos al medio, para generar planes y metas, para detectar situaciones novedosas y para resolver problemas. Según Luria (1966, en Blakemore y Choudhury, 2006, p. 301) la función ejecutiva “nos permite controlar y coordinar nuestros pensamientos y comportamientos”. Incluye habilidades como la atención selectiva, la toma de decisiones, la inhibición de respuestas y la memoria de trabajo. Para Duckworth y Steinberg (2015), las funciones ejecutivas incluyen la memoria de trabajo, la inhibición de respuestas y el cambio de tareas y en conjunto permiten mantener el autocontrol, es decir, inhibir impulsos indeseables o mantener otros deseables. En conclusión, tener la capacidad para alinearse con metas valiosas a largo plazo, frente a recompensas a corto plazo que no siempre son valiosas.

Señala Steinberg (2005) que el proceso de adquisición de las funciones ejecutivas superiores es relativamente largo, ratificándose como se ha relatado ese estadio de vulnerabilidad entre la etapa adolescente media y tardía.

Por último, es relevante destacar un estudio reciente (Sydnor et al., 2023) en el que se revisaron los datos de resonancia magnética funcional en estado de reposo de 1033 jóvenes (de 8 a 23 años). Este estudio ha proporcionado resultados que muestran cómo se produce un gradiente cortical de cambio en el desarrollo neurológico de los adolescentes. Además, el eje sensoriomotor mostró cómo se daban variaciones de la actividad según el ambiente del vecindario de los jóvenes. Se resalta en el estudio, que sería en la adolescencia media el momento en el que la desventaja ambiental puede influir más en la maduración de los cerebros de estos jóvenes.

En conclusión, por todo lo señalado en este capítulo y el anterior, consideramos adecuado y óptimo aplicar un plan de prevención en un instituto de secundaria dirigido a adolescentes que se encuentran en esa etapa media de la adolescencia, para desarrollar la competencia social como factor protector frente a la conducta antisocial.

2.3. El programa de pensamiento prosocial

El programa aplicado en esta investigación se denomina Programa de Pensamiento Prosocial versión corta para jóvenes. Este programa es una adaptación del Programa de Pensamiento Prosocial (Garrido y Gómez, 1996). En adelante se utilizará el acrónimo PPS para este programa y PPS-VCJ para la versión abreviada para jóvenes tal y como lo identifican sus autores (Alba et al., 2005).

A lo largo de este capítulo se describirán brevemente los antecedentes del programa utilizado, las características del mismo y evaluaciones de su efectividad. Finalmente, se hará una descripción más detallada del PPS-VCJ.

2.3.1. Antecedentes: *Reasoning and Rehabilitation*

Los antecedentes del Programa de Pensamiento Prosocial tienen su origen en un programa de tipo cognitivo conductual denominado *Reasoning and Rehabilitation* (Ross et al., 1988). El contexto en el que surgió el mismo estuvo marcado por una crisis del ideal de rehabilitación en Norteamérica. Afirman Cullen y Gendreau (2006) que esta crisis supuso una falta de confianza de los actores políticos en el funcionamiento de la justicia penal respecto a la capacidad del sistema para reducir la reincidencia de los delincuentes. Sostienen algunos autores (Cullen y Gendreau, 2006; Garrido y Gómez, 1996; López Latorre et al., 2001) que en dicha quiebra de confianza tuvieron una enorme influencia diversas revisiones narrativas sobre la efectividad de los programas de rehabilitación. Como colofón, uno de los trabajos que influyó poderosamente fue un artículo de Martinson (1974) en el cual se concluía que en los programas de rehabilitación de delincuentes y reducción de la reincidencia, prácticamente nada funcionaba.

Pese a que, con posterioridad, Martinson (1979) matizaba su posición y sostenía que las tasas de reincidencia eran bajas y que sí existían determinados programas que funcionaban bien, el paradigma de la crisis de la rehabilitación no varió a corto plazo. No obstante, como reacción a esta línea de pensamiento, surgieron diversos trabajos de revisión de programas que se dio en llamar *what works* “lo que funciona” (Cullen y Gendreau, 2006; Ross y Hilborn, 2008) que evidenciaban que determinados programas lograban una reducción de la reincidencia de aproximadamente un 25% respecto a los grupos control. Este cambio fue posible gracias a la depuración de nuevas técnicas estadísticas que permitieron refinar los resultados de la revisión de estudios cuantitativos. Con anterioridad, las revisiones del impacto de los programas de

rehabilitación eran o bien estudios narrativos o de recuento de votos (Cullen y Gendreau, 2006). Con estos diseños aludidos, cada estudio primario revisado, tenía el mismo peso, independientemente de sus mejores o peores resultados. Con la nueva técnica del metaanálisis, se podía realizar una síntesis cuantitativa y extraer el efecto medio o magnitud del efecto de los estudios revisados (Alba et al., 2016; Farrington y Petrosino, 2001; Gendreau y Cullen, 2006), es decir calcular de manera objetiva una medición común a partir de una revisión de una multiplicidad de estudios individuales.

Estas revisiones metaanalíticas para comprobar la efectividad de los programas de rehabilitación, comenzaron a proliferar a partir de la segunda parte de los 80' (Alba et al., 2016). Pero no solo se pretendía extraer el tamaño del efecto³, esto es la mejora de resultado de un grupo experimental sobre un grupo control, sino también medidas adicionales. Siguiendo a Redondo et al. (1999, p. 14) el metaanálisis aplicado a un contexto de evaluación de programas permite alcanzar tres objetivos diferentes: a) obtener un índice global de resultado o efectividad de los programas, b) determinar si los resultados de los diferentes programas son homogéneos y c) si no son homogéneos, buscar qué características de los programas pueden explicar la variabilidad de los resultados. Con el objetivo de elevar los requisitos de calidad en la investigación criminológica, y la evaluación de programas de prevención o reducción de la delincuencia, en febrero de 2000, se constituyó el grupo de coordinación sobre delincuencia y justicia, en el seno de la institución *Campbell Collaboration*⁴ (Farrington y Petrosino, 2001). Según este grupo de trabajo, los requisitos a aceptar por parte de los investigadores son los siguientes compromisos (Farrington y Petrosino, 2001, p. 40): a) actualizar los estudios para responder a nueva evidencia o a avances metodológicos, b) someterse a un riguroso procedimiento de revisión editorial al efecto de cumplir unos altos estándares científicos y que su escritura esté al alcance de público no académico, c) procesos de revisión transparentes, d) procesos de búsqueda más rigurosos al efecto de no dejar fuera de las revisiones trabajos no difundidos en las principales revistas o repositorios, d) abarcar toda la literatura científica, evitando discriminar trabajos no escritos en lengua inglesa, e) codificar las características clave de todos los estudios compilados para la revisión, f) presentar las revisiones finales de tal modo que se puedan comprender todas las decisiones tomadas en cada fase de la investigación, y

³ El tamaño del efecto puede definirse como la cuantificación que permite la comparación entre dos grupos y por tanto establecer la magnitud del efecto estudiado

⁴ Se puede acceder a esta red de trabajo internacional a través de su web <https://www.campbellcollaboration.org/> y específicamente, se puede acceder al grupo de coordinación sobre delincuencia y justicia (*crime and justice coordinating group*) en la siguiente web, donde se puede acceder a la búsqueda en abierto de las revisiones sistemáticas elaboradas <https://www.campbellcollaboration.org/contact/coordinating-groups/crime-and-justice.html>

g) poner a disposición de un público amplio estas revisiones y no solo al público especializado académico, a través de enlaces electrónicos.

Estas revisiones descritas, tanto las efectuadas antes de la constitución del grupo Campbell, como tras su creación, permitieron conocer no solo si los programas de prevención y reducción de la delincuencia funcionaban, sino específicamente, porqué funcionaban y bajo qué circunstancias funcionaban mejor. Más allá de la variabilidad en la reducción de las tasas de reincidencia, interesaba pasar de lo “que funciona” a lo que “funciona mejor” (Ross y Hilborn, 2008, p. 4).

Según estas revisiones citadas, existe consenso en destacar una serie de características y componentes que contribuyen a que los programas funcionen eficazmente para prevenir la delincuencia y la reincidencia (Cullen y Gendreau, 2006; Hollin y Palmer, 2006; 2009; López Latorre et al., 2001; López Latorre y Garrido, 2005; Redondo, 2017; Redondo y Garrido, 2013):

1. Están fundamentados en un modelo teórico sólido.
2. Son estructurados y directivos
3. Son multifacéticos e incluyen variedad de técnicas y componentes
4. Se aplican con integridad e intensidad. La integridad se refiere a la administración de todos los componentes o ingredientes del programa. La intensidad viene referida a la mayor duración del programa.
5. Disponen de manuales estandarizados. Relacionado con el punto anterior, es importante disponer de manuales para garantizar la integridad y la correcta aplicación de los programas.
6. Los aplicadores del programa cuentan con las habilidades personales y la capacitación necesarias.

Referido al primer punto, los programas que se han mostrado más eficaces siguen el modelo de riesgo, necesidades, responsividad (Andrews y Bonta, 2010; Bonta y Andrews, 2007) y son coherentes con la teoría del aprendizaje social (Akers, 2006; Serrano Maíllo, 2009).

El modelo postulado por Andrews y Bonta (2010) tiene tres principios: a) el de riesgo se refiere a la adecuación de la intensidad del programa al nivel de riesgo de reincidencia. Y en este factor, distinguen entre los factores de riesgo estáticos, que son los biográficos y que ya no se pueden modificar y los dinámicos o actuales, en los que sí se puede trabajar y por tanto pueden ser modificables, b) el principio de necesidad se refiere al hecho de que para que un programa pueda ser eficaz, debe centrarse en las necesidades criminógenas, esto es, los factores dinámicos citados. Entre las

necesidades criminógenas más descritas en la literatura se hallan las cogniciones antisociales, tener amigos o compañeros delincuentes, déficit en la resolución de problemas y una alta hostilidad e impulsividad, y c) el principio de responsividad se refiere tanto a los factores de tipo interno como externo que pueden dificultar el seguimiento del programa. En concreto, señala que para que un programa funcione debe poseer técnicas que respondan a los factores de riesgo.

La teoría del aprendizaje social (Akers, 2006) postula que los mecanismos a través de los que se aprende la conducta conforme son los mismos a través de los cuales se puede aprender la conducta delictiva. Estos mecanismos son: a) una asociación diferencial con personas que tienen actitudes y hábitos delictivos, b) la imitación y observación de modelos delictivos, c) la adquisición de definiciones favorables a la conducta delictiva y d) el refuerzo diferencial o condicionamiento instrumental, referido a las recompensas materiales o sociales recibidas ante conductas delictivas.

Entre los programas que siguen estos criterios descritos, los cognitivo-conductuales se han revelado como los más eficaces (Cullen y Gendrau, 2006; Hollin y Palmer, 2006; 2009; Kethineni y Braithwaite, 2011; Lipsey y Landenberg, 2006; Lipsey et al., 2007; Lösel y Beelman, 2003; Wilson, 2005, Redondo et al., 2001). Estos programas se fundamentan en el enfoque teórico descrito, utilizando el modelado y refuerzo positivo para detectar errores de pensamiento en el análisis de las situaciones cotidianas. No se trata de enseñarles qué deben pensar, sino a pensar bien, teniendo en cuenta toda la información para evitar los sesgos en el pensamiento. También se les enseña habilidades sociales y de desarrollo moral.

Un programa cognitivo conductual prototípico, es el denominado *Reasoning & Rehabilitation* (Lipsey y Landenberg, 2006; Lipsey et al., 2007). Según Hollin y Palmer (2006; 2009) se trata del primer programa estructurado y manualizado. Garrido et al. (2008) sostienen que es seguramente el programa de tratamiento de delincuentes más utilizado en el mundo por su elevada eficacia.

Este programa, conocido por su abreviatura R&R no fue concebido en base a un modelo teórico, sino en base a una revisión efectuada por sus autores de componentes que funcionaban con éxito y tenía una clara orientación práctica (López Latorre y Garrido, 2005; Ross et al., 1988; Ross, 1992). Por tanto, en el proceso de revisión y análisis que desembocó en la creación del programa, se llegaron a conclusiones compartidas con el resto de investigadores, esto es, los programas multifacéticos bien implementados y aplicados por personal bien capacitado, funcionaban mejor. A ello, los autores añaden que aquellos programas que impactan en el pensamiento de los delincuentes tienen más éxito. Esto es así porque la revisión de literatura efectuada (Ross, 1992)

evidenciaba que una gran cantidad de delincuentes tenían déficits en la adquisición de diferentes destrezas cognitivas. Inciden los autores que esto no comporta un retraso en su cociente de inteligencia, sino un déficit en su capacidad cognitiva social. Esta carencia no se interpreta como una causa del comportamiento antisocial, sino como un factor de riesgo que puede producir que el sujeto quede en una posición de desventaja académica, personal, social o laboral y puede dejarlo en una situación de vulnerabilidad frente a influencias criminógenas. Por tanto, un entrenamiento en habilidades socio cognitivas, puede permitir una mejor adaptación ambiental (López Latorre y Garrido, 2005; Ross, 1987; Ross, 1992).

Según la revisión empírica llevada a cabo por los autores, en muchos delincuentes se pueden encontrar los siguientes déficits de pensamiento (Ross, 1992, p. 55-59; Ross y Hilborn, 2008, p. 32-34):

1. Alta impulsividad. No se paran antes de actuar. Incluso tras actuar, no se paran a reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones. Esto conlleva una dificultad para la planificación a largo plazo.
2. Externalidad. O lo que en psicología se conoce como locus de control externo. Muchos delincuentes tienen la creencia que lo que les sucede es producto del azar o el destino. Esto les lleva a pensar que no podrán conseguir metas por sí mismos.
3. Pensamiento concreto. Adolecen de una buena capacidad de pensamiento abstracto, lo que les impide comprender la razón de las normas sociales e interiorizar el razonamiento moral. Influye también en generar expectativas y metas a corto plazo y les dificulta la comprensión de los sentimientos y pensamientos de otras personas.
4. Rigidez cognitiva. El pensamiento poco flexible a nuevas ideas, perspectivas o puntos de vista de otras personas. A pesar de que no les conducen a muchas recompensas, las personas rígidas de pensamiento continúan actuando con sus viejas ideas.
5. Solución cognitiva de problemas interpersonales. Las personas con esta falta de habilidades tienen dificultades para reconocer cuando existe un problema y por tanto para aplicar estrategias de resolución a los mismos. Tienen también dificultades para calcular las consecuencias de su comportamiento a largo plazo y tienden a culpabilizar a los demás.
6. Egocentrismo. Muchos delincuentes ven el mundo desde su propia perspectiva. Carecen de sensibilidad para apreciar los sentimientos y pensamientos de otras personas. Ese egocentrismo les puede privar de mantener relaciones estrechas.

7. Valores. En consonancia con lo anterior, esta falta de capacidad para tener perspectiva social puede propiciar que no desarrollen valores que vayan más allá de sus intereses personales
8. Razonamiento crítico. Muchos delincuentes tienen un pensamiento ilógico y carente de autocrítica. En consecuencia, esto les puede hacer ser susceptibles de influencias externas.

En consonancia con estos déficits, el programa original (López Latorre y Garrido, 2005; López Latorre et al., 2001) se centra en una serie de componentes nucleares: a) autocontrol, b) metacognición, c) habilidades sociales, d) habilidades de resolución de problemas cognitivos, e) pensamiento creativo, f) razonamiento crítico, g) toma de perspectiva social, h) desarrollo de valores, i) control emocional.

Se realiza a continuación una descripción de estos elementos citados en base a la traducción y adaptación española (Garrido y Gómez, 1996; Ross et al., 1996) conocido como programa de pensamiento prosocial:

El programa está estructurado en 3 volúmenes (Ross et al., 1996) consistentes en: a) manual del entrenador que incluye todas las técnicas a aplicar y orientaciones e instrucciones detalladas de los pasos a seguir en cada sesión, b) libro de suplementos, que incluye material adicional para la realización de los ejercicios prácticos, y c) libro del participante a modo de cuaderno de trabajo. También se confeccionó una introducción del programa, a modo de guía (Garrido y Gómez, 1996).

La duración del programa R&R original es de 35 sesiones de 2 horas de duración. En la adaptación española, el PPS, se realizó una manualización de 38 sesiones de 2 horas de duración. Los autores manifiestan su preferencia por programas con una duración entre 80 y 120 horas (Ross, 1992; López Latorre et al., 2001) aunque advierten que se puede ajustar a las necesidades de la institución donde se aplique. La frecuencia de aplicación recomendada es de 2 a 4 sesiones semanales.

Los componentes del PPS son los siguientes (Garrido y Gómez, 1996, pp. 53-71; López Latorre et al., 2001, pp. 85-103):

1. Resolución de problemas. Este módulo es una adaptación de los programas desarrollados por Platt y Spivack (1975) y Platt y Duome (1981). Se trabajan estrategias para definir un problema, analizar toda la información disponible, pararse a pensar en diferentes alternativas para dar solución a esos problemas detectados. Se aprende cómo evaluar las consecuencias de sus actos y a expresarse de manera asertiva.

2. Habilidades sociales. Este módulo es una adaptación de la terapia de aprendizaje estructurado (Goldstein et al., 1979). Este programa original consta de 50 habilidades de las cuales el PPS incluye una lista de 37 para poder ser aplicadas en diferentes escenarios. Sin embargo para este módulo en concreto, se incluyen las siguientes técnicas: a) pedir ayuda, b) expresar una queja, c) persuadir, d) responder a los sentimientos de los demás, e) responder a la manipulación, f) responder ante el fracaso, y g) responder ante mensajes contradictorios.
3. Técnicas o habilidades de negociación. Como respuesta alternativa a una conducta antisocial. Esto implica la capacidad de ceder y tener compromiso para llegar a acuerdos satisfactorios para ambas partes. Este módulo está basado en el programa SOCS (situaciones, opciones, consecuencias y simulación) de Roosa (1971) y se centra en la enseñanza de las siguientes habilidades: a) identificar y aclarar una situación problemática, b) identificar opciones o respuestas a esa situación, c) identificar las consecuencias de tales acciones y d) simular las situaciones para poder llegar a las consecuencias deseadas.
4. Control de emociones. En este módulo se trabajan ejercicios de *role playing* para ubicar a los participantes bajo una situación de fuerte carga emocional. Se centra especialmente en la ira, aunque también se trabajan otras emociones como el miedo, la angustia y la excitación. El objetivo es poder reconocer las señales que desembocan en una fuerte emoción. Se trabaja también el auto diálogo y la relajación.
5. Pensamiento creativo. Este módulo es también una adaptación de un programa anterior, el *Cognitive Research Trust* (De Bono, 1985). Se fomenta la flexibilidad de pensamiento con técnicas que incentivan el pensamiento lateral, que es la capacidad para generar ideas nuevas en contraste con el pensamiento convencional.
6. Cambio o desarrollo de valores. Este módulo está basado en el manual de educación moral de Galbraith y Jones (1976). También se basa en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. Se asume que no existe un sistema de valores aceptado universalmente. Se parte de un valor universal: la preocupación por los sentimientos de los demás. Por tanto el objetivo de este módulo es fomentar la toma de perspectiva social o empatía cognitiva y desafiar a los participantes a cuestionar sus creencias egoístas. Se plantean dilemas morales y cada

participante muestra qué elecciones pueden tomar. Se realiza una discusión en grupo y se analizan estas diversas opciones.

7. Razonamiento crítico. En este módulo se trabaja el pensamiento lógico y racional. Para ello se enseña a basar las conclusiones en una información suficiente y veraz alejada de prejuicios u opiniones distorsionadas. Se pretende fomentar: a) la curiosidad intelectual, b) la objetividad, c) la flexibilidad, d) el juicio prudente, e) la detección de la relevancia, y f) la tolerancia.
8. Revisión de habilidades. Se incluye este módulo para realizar un repaso y una práctica de todas las habilidades aprendidas durante el programa de manera integrada. De este modo los aplicadores obtienen *feedback* de los participantes.
9. Ejercicios cognitivos. En esta última fase se ofrecen una diversidad de juegos para practicar todas las habilidades cognitivas aprendidas. Hay tres tipos de ejercicios: a) chispazos de ingenio. Se aplican preguntas desafiantes de tipo intelectual. Debe aplicarse como un juego y no como una competición, b) banco de problemas. Estos problemas se deben resolver por parte de todo el grupo, y c) dicciopinta. Se trata de un juego comercial que incluye mímica, dibujo y definición verbal.

El esquema básico de cada sesión, independientemente de las particularidades de cada una de ellas es el siguiente (Garrido y Gómez, 1996, p. 51):

1. Presentación de la habilidad a entrenar. Se pone en la pizarra el título y se realiza breve introducción.
2. Realización de la parte práctica. Se propicia al máximo la implicación de los participantes a través de ejercicios que incluyen actividades en grupo. Se utilizan diversas técnicas como *role playing*, juegos de ingenio, debates.
3. Puesta en común de lo aprendido y de las conclusiones. Donde se efectúa una retroalimentación y si es posible, se aplica a casos de la vida real.
4. Se finaliza con un resumen de lo aprendido y con asignación de tareas para casa en caso de que existan en esa sesión.
5. Autoevaluación. Los participantes cumplimentan un breve cuestionario tras cada sesión.

Este programa ha sido uno de los más utilizados para la prevención de la reincidencia delictiva y la delincuencia en el mundo. Se ha traducido a 16 idiomas y se ha aplicado a

más de 80.000 sujetos, obteniendo buenos resultados en sus aplicaciones (Antonowicz y Parker, 2013).

Redondo et al. (2012b) señalan la efectividad del programa en diversas revisiones sistemáticas. En la realizada por Tong y Farrington (2006), se analizaron 16 revisiones que evaluaron el programa R&R con diseño experimental o cuasiexperimental con grupo control y cuya medida de efectividad era la reincidencia. El resultado global de reincidencia fue de un descenso de un 14% de los grupos tratados respecto a los controles. Este metaanálisis concluye que el programa es eficaz tanto aplicado en ámbitos institucionales como comunitarios. Resultó más eficaz para delincuentes de bajo riesgo respecto a los de alto riesgo. El programa fue eficaz en los tres países donde más extensamente se aplicó el programa: Canadá, Estados Unidos y Reino Unido. Los estudios más antiguos y las evaluaciones con muestras más pequeñas obtuvieron mayores tamaños de efecto.

Estos mismos autores realizaron una nueva revisión sistemática dos años después (Tong y Farrington, 2008). En esta revisión analizaron 19 evaluaciones con 32 comparaciones separadas. Las conclusiones del metaanálisis arrojaron las siguientes conclusiones: a) hubo una disminución de la reincidencia de un 14% de los participantes en el grupo de intervención respecto a los del grupo control, b) el programa es eficaz tanto en entornos comunitarios como institucionales, c) se mostró efectivo tanto para delincuentes de alto como de bajo riesgo, aunque el tamaño del efecto fue mayor para los delincuentes de bajo riesgo, d) el programa fue más eficaz en Canadá y Reino Unido que en Estados Unidos, f) los estudios más antiguos tenían un tamaño medio ponderado del efecto mayor que los más recientes.

Hay que destacar que la mayoría de aplicaciones del programa, han estado dirigidas a varones, siendo escasas las aplicaciones dirigidas a mujeres (Ross y Hilborn, 2008). Pese a ello, la primera vez que se desarrolló el núcleo de lo que posteriormente sería el programa R&R, se llevó a cabo en Canadá, en un centro de menores dirigido a chicas adolescente con un historial de delitos graves (Ross y McKay, 1979 como fue citado en Ross, 1992, p. 53). Se redujo la reincidencia en un 54%, además los investigadores destacan que por primera vez en 30 años, desaparecieron episodios diarios de agresiones y autolesiones entre las internas.

Cabe reseñar una aplicación del PPS en España en un centro penitenciario de Ourense (López Latorre y Garrido, 2005; Lorenzo y Santos, 1998). La muestra la constituían 32 internas con edades inferiores a los 35 años. Se distribuyeron en un grupo experimental constituido por 14 mujeres, y dos grupos control de 13 y 5 internas respectivamente. Se

realizó una medición pretest posttest evaluando las siguientes variables: a) pensamientos medios-fines, b) toma de perspectiva social, c) definición de problemas, d) pensamiento causal, e) pensamiento alternativo y f) pensamiento consecuente. Los resultados mostraron mejoras significativas para todas las variables en el grupo experimental y mejoras significativas del grupo experimental sobre los controles en 5 de las 6 variables, todas a excepción de pensamiento causal (Lorenzo y Santos, 1998). Por tanto, destacan los autores la eficacia del programa aplicado a las mujeres internas.

Antonowicz y Parker (2013) realizaron una revisión narrativa de 61 estudios sobre el programa que arrojan un resultado satisfactorio en la mayoría de las aplicaciones evaluadas del programa, tanto en el ámbito penitenciario como comunitario. Sin embargo, en algunas aplicaciones, el programa fracasó. En estas aplicaciones fallidas, las razones que encontraron fueron las siguientes: a) no se respetó la integridad del programa, b) se impuso al personal encargado de aplicarlo sin contar con su compromiso y motivación, c) el programa era excesivamente largo, requiriendo 35 sesiones de 2 horas. Esto comprometía la participación de individuos con condenas cortas y ponía en peligro la integridad del programa y la motivación de aplicadores y participantes, y d) se trata de un programa general que no diferencia por tipo de riesgo y por tanto puede fracasar en determinadas aplicaciones.

2.3.2. El programa de pensamiento prosocial versión corta para jóvenes (PPS-VCJ)

Por lo expuesto en el epígrafe anterior, los autores del programa original adaptaron el mismo con posterioridad a diferentes tipologías de riesgo y confeccionaron adaptaciones del programa a diferentes necesidades, entre ellas la de confeccionar un programa más corto para poder adaptarse a aplicaciones menos extensas. Fruto de ello surgió la nueva versión reducida dirigida a jóvenes: *Reasoning and Rehabilitation 2 short version* (Ross y Hilborn, 2003) que en nuestro país se denomina Programa de pensamiento prosocial versión corta para jóvenes (Alba et al., 2005).

Este programa que es el que se ha aplicado en este estudio de investigación, está dirigido a jóvenes de 12 a 16 años y consta de 13 sesiones de una duración aproximada de una hora⁵. La primera sesión es introductoria y las 12 restantes son propiamente las que incluyen la programación de las competencias o habilidades a practicar. Los componentes básicos del programa son: a) resolución de problemas, b) habilidades sociales, específicamente las habilidades de comunicación, negociación y asertividad,

⁵ En anexo II se muestra un guión extenso de la estructura del programa

c) control de emociones, d) pensamiento creativo, e) desarrollo de valores, y f) razonamiento crítico.

El manual está estructurado y guionizado para cada una de las sesiones respecto a las habilidades a trabajar y los objetivos a conseguir. Los aplicadores pueden adaptar o sustituir algunos materiales para ajustarse a su propia idiosincrasia o a la del grupo, siempre que se respete la integridad del programa, los objetivos a trabajar y el proceso de entrenamiento. Según Ross y Hilborn (2008), los programas cortos resultan igual de efectivos que los programas largos. Estos programas cortos pueden ser eficaces de cara a reducir la agresividad y las deficiencias en los patrones de procesamiento de la información social en niños y adolescentes (Guerra y Slaby, 1990). Por ejemplo, en una intervención breve del programa que constó de 14 horas de duración, aplicado a 20 delincuentes juveniles en libertad condicional en Texas, con grupo control, el grupo de intervención mejoró significativamente reportando menos asociaciones delictivas y violaciones de la libertad condicional (en Cox et al., 1995, como se citó en López Latorre y Garrido, 2005, pp. 47-48). En una revisión metaanalítica (Latimer et al., 2003) que recogía 195 programas de intervención, los autores concluían que los programas que constaban de 20 horas o menos, obtenían un tamaño del efecto mayor que otros programas más intensos y duraderos (+0,11). Así mismo, diversos autores sostienen que este tipo de programas, pueden ser utilizados para su aplicación en prevención primaria en la escuela (Alba et al., 2005; Ross, 1987; Ross y Hilborn, 2008).

El concepto de prevención primaria es tomado por la criminología, de la medicina y concretamente del modelo de salud pública (Redondo y Garrido, 2013). Por tanto, tiene una vocación amplia y multidisciplinar. Se focaliza en fomentar los factores de protección en los sujetos. La distinción entre los términos de prevención primaria, secundaria y terciaria viene dada por las distintas etapas en las que pueda o no establecerse un contacto con la justicia penal, independientemente del enfoque preventivo (UNODC & International Centre for the Prevention of Crime, 2010). De este modo la prevención primaria está dirigida a cualquier público antes de que cometan un delito. Puede dirigirse a la comunidad o a grupos específicos como los jóvenes (Garrido y Morales, 2021). La prevención secundaria, está dirigida a aquellas personas, grupos o comunidades que las distintas agencias han detectado en riesgo de involucrarse en delitos, en riesgo de exclusión social y consumo de drogas. Por último, la prevención terciaria, se refiere a aquellas acciones enfocadas a las personas que están en contacto con el sistema de justicia penal para evitar su reincidencia (Garrido y Morales, 2021; UNODC & International Centre for the Prevention of Crime, 2010).

Las medidas o programas de prevención pueden dirigirse a nivel individual, familiar, escolar y a la comunidad (Garrido y Morales, 2021; UNODC & International Centre for the Prevention of Crime, 2010).

En el caso de nuestra investigación, por tanto, estamos ante una intervención escolar en una etapa de prevención primaria ya que nuestro objetivo es fomentar el desarrollo positivo de los adolescentes a través del programa que se está describiendo.

La estructura de cada una de las sesiones es la siguiente: a) breve introducción teórica de la habilidad que se va a enseñar, b) objetivos perseguidos, y c) guión de la sesión, esto es los pasos para llevar a cabo el correcto entrenamiento de la habilidad en cuestión.

Para el desarrollo de las sesiones se requiere un proyector o pizarra digital y es conveniente también contar con una pizarra clásica. Se proyectan las actividades mediante una presentación. El tamaño ideal para trabajar es de 8 participantes en una disposición en U dejando espacio para un área donde poder realizar ejercicios de *role playing*⁶. (Alba et al., 2005; Ross y Hilborn, 2008). Sin embargo, esta recomendación es para participantes que han tenido contacto con el sistema de justicia penal. Los autores y aplicadores del programa no establecen una recomendación de tamaño de grupo para participantes escolarizados de bajo riesgo.

La vía para trabajar cada una de las actividades es principalmente el fomento del diálogo socrático que involucre a los sujetos a participar de manera intensa en los debates. En esta metodología, es fundamental que los aplicadores del programa sean reforzadores de la conducta prosocial y se muestren empáticos con los participantes.

2.3.3. Aplicaciones del PPS y PPS-VCJ en nuestro entorno

En el siguiente epígrafe, se describirán diferentes aplicaciones del PPS y del PPS-VCJ en nuestro país. Como se ha descrito en el punto anterior, este programa se aplicó tanto en el ámbito penitenciario como el comunitario. (López Latorre y Garrido, 2005; Redondo et al., 2012a).

⁶ Consiste en la dramatización de una habilidad concreta. Por ejemplo se trabaja libremente una guionización sobre una habilidad social como la asertividad.

Se describen a continuación diversas aplicaciones del programa dirigidos a una población adolescente preferentemente con un enfoque de prevención primaria o secundaria.

2.3.3.1 Aplicaciones del PPS en España

En una investigación llevada a cabo en diversos institutos de Valencia, Oviedo y Huelva que se denominó “Proyecto Jóvenes Competentes” (López Latorre et al., 2002), se aplicó el programa con un número de sesiones que osciló entre 42 y 48. Se aplicó a adolescentes de edades comprendidas entre los 15 y los 19 años. La intervención arrojó mejoras en diversas áreas como la toma de perspectiva social, el pensamiento consecuente y alternativo y una mejor adaptación social y mejora en el rendimiento académico.

Un programa basado en el PPS fue “Relacionarse bien” (Segura y Arcas, 2003) y que constaba de 25 sesiones en el que los participantes en el programa obtuvieron mejoras en el autocontrol, la asertividad y el control emocional.

Gómez Carbonero (2005) realizó un estudio en Asturias en diferentes centros de secundaria aplicando una adaptación del PPS original para jóvenes como en el caso anterior, que también oscilaba entre las 42 y 48 sesiones. Los resultados obtenidos fueron la mejora estadísticamente significativa en el afrontamiento de resolución de problemas centrado en la búsqueda de amigos íntimos y en la realización de actividades deportivas. Así mismo se observó una mejora en retraimiento social y consideración con los demás.

Otra interesante investigación con el PPS original adaptado a escolares de secundaria fue el de Fernández Durán (2004), quien aplicó el programa en el contexto de un programa de acción compensatoria. La duración total fue de 54 sesiones de 50 minutos. El diseño fue cuasiexperimental y los resultados arrojaron mejoras significativas del grupo intervención frente al control en la capacidad cognitiva para generar pasos en la resolución de problemas. La autora sostiene que en la línea de la investigación de López et al, (2002), se encontraron pocas diferencias significativas.

La misma autora, desarrolla posteriormente una adaptación del PPS denominada PPS en entornos educativos dirigido a jóvenes de 12 a 16 años y en el que adapta las competencias a trabajar utilizando el lenguaje visual del cómic como herramienta de comunicación. El programa consta de 32 sesiones de 50 minutos de duración. Se aplicó a un grupo de alumnos con problemas de conducta. (Fernández Durán, 2015).

Tras la aplicación de este programa adaptado, se comprobó la validez del cuestionario diseñado ad hoc y la mejoría significativa del grupo experimental sobre el control en autocontrol manifestándose en dos variables como la retroalimentación personal y capacidad de retrasar recompensa. Mejora en la resolución de problemas y una mejora en los valores prosociales como tolerancia, compromiso y cooperación.

2.3.3.2. Aplicaciones del PPS-VCJ en España

La primera aplicación del PPS-VCJ de la que tenemos constancia en España, fue en Lleida en el contexto de medio abierto, esto es, dirigido a jóvenes que tenían alguna medida judicial de libertad vigilada pero no estaban en internamiento. El diseño fue experimental con pretest posttest y sus participantes tenían una edad entre 15 a 18 años. La muestra fue de 6 sujetos. Con una muestra tan reducida no se obtienen resultados estadísticamente significativos, aunque se aprecia una mejora en el autocontrol, una reducción en las conductas disruptivas y la cohesión de grupo (López Latorre y Garrido, 2005).

Posteriormente se realizó una nueva aplicación del programa en Lleida con una aproximación cualitativa también dirigido a jóvenes en medio abierto (Alba et al., 2007). La muestra consistió en 5 participantes de 15 a 18 años. Las conclusiones fueron las siguientes: a) en cuanto al ámbito social, 3 de los 5 participantes dejaron de relacionarse con grupos conflictivos. Dos de los 5 participantes, dejaron de consumir drogas, b) en el ámbito personal, 3 de los 5 participantes saben reconocer si se están metiendo en problemas, 4 de los 5 es capaz de pedir ayuda y la totalidad de la muestra, es capaz de plantearse metas realistas a futuro, c) en el ámbito laboral, 3 de los 5 chicos, trabajaron en los últimos 6 meses tras finalizar el programa y d) en el ámbito familiar, 4 de los 5 chicos han mejorado su relación familiar.

Otra investigación donde se aplicó el PPS-VCJ, fue en el centro “Colonia San Vicente Ferrer” en Godella (Valencia). Durante el año 2006, se aplicó el programa a 8 jóvenes que estaban cumpliendo una medida judicial en medio abierto y a 5 jóvenes que estaban en medio cerrado. Las edades de los menores oscilaban entre los 15 y los 17 años. Se realizó una aproximación cualitativa con cuestionarios administrados *ad hoc* tales como una ficha de observación grupal de cada sesión y ficha diaria individual (Gómez Sáez et al., 2007). Además, se aplicó el inventario de gestión e intervención para jóvenes (Garrido et al., 2004). Los resultados de la aplicación del programa fueron los siguientes: a) no se registraron nuevas conductas antisociales o delitos en los participantes en el programa, b) una tercera parte de la muestra incluyó alguna nueva afición en su tiempo

libre, c) un 69% de los jóvenes afirma haber dejado de consumir drogas d) un 76% de los participantes ya no se enfada con tanta facilidad como al inicio del programa, e) un 54% se muestra menos agresivo tras finalizar el programa, f) el 69% de la muestra ha aprendido a reconocer si se está involucrando en un problema y pide ayuda a los demás, g) también un 69% de la muestra verbaliza más sus emociones tras participar en la investigación y h) un 38% de los participantes no se enfrenta tanto a la autoridad como al comienzo de participar en la investigación (Gómez Sáez et al., 2007).

En otra aplicación posterior también en un centro de menores, se aplicó el PPS-VCJ a una muestra de 9 jóvenes de 14 a 20 años (8 chicos y 1 chica). Tras la aplicación del programa, el desarrollo del mismo fue valorado muy positivamente por los participantes. Al analizar las diferencias entre el pre y el post, se detectaron importantes mejoras: a) 5 de los participantes mejoraron en la dimensión autocontrol, b) en 5 de los participantes se observó una mejora en el ítem “verbaliza sus emociones” y c) en 4 de los participantes se observa una mejora en algún ítem relacionado con resolución de problemas (Pintado, 2012).

Todas estas investigaciones tienen en común que son aplicaciones en prevención terciaria. Tal y como se ha descrito con anterioridad, con la intención de evitar la comisión de nuevos delitos por parte de los menores infractores.

A continuación, se presentan las últimas aplicaciones del PPS-VCJ de las que tenemos constancia en España y que lo han sido en un contexto de prevención secundaria, esto es, en población escolar en la que se había detectado algún tipo de riesgo.

En una investigación llevada a cabo en 8 institutos de la provincia de Alicante (Sánchez-Sansegundo et al., 2020), se seleccionó una muestra de 183 estudiantes de 13 a 17 años que estudiaban en programas de educación alternativa y estaban en riesgo de fracaso escolar. Finalmente se excluyeron 41 jóvenes y la muestra quedó conformada por 142 estudiantes (68 grupo experimental y 74 en grupo control). El diseño fue experimental pretest posttest. Los resultados mostraron que tras la aplicación del programa mejoró la autoestima, las habilidades sociales, la empatía y la resolución racional de problemas de los participantes, con un efecto de tamaño medio-grande ($\eta^2 = 0,08$ a $0,26$).

En otra investigación aplicada en 6 institutos de la provincia de Alicante (Alarcó-Rosales et al., 2021) se aplicó el PPS-VCJ también una muestra de 142 estudiantes de secundaria de 13 a 17 años. Igual que en la investigación anterior, el diseño era experimental y la muestra constaba de 142 estudiantes (68 grupo experimental y 74 en grupo control) en riesgo de fracaso escolar y que estudiaban programas de educación

alternativa. Se aplicó un cuestionario en la fase pretest para evaluar el consumo pasado y actual de drogas. Se aplicó de nuevo la encuesta de consumo de drogas a los 12 meses de la finalización del programa. Los estudiantes que participaron en el grupo de intervención redujeron su consumo diario de cigarrillos, alcohol y disminuyeron la frecuencia de consumo de cannabis respecto al grupo control. En el seguimiento de 12 meses, la participación en el programa se asoció con una reducción de un 26% en el consumo de cigarrillos, un 36% en episodios de embriaguez y de una reducción del 11,6% en consumo de cannabis.

Por último, en un instituto en un barrio marginal de la provincia de Valencia, se aplicó el programa sin grupo control con una evaluación cualitativa (Clemente et al., 2023). Participaron 15 estudiantes (9 chicas y 11 chicos) con una edad media de 14.4 años, los criterios de inclusión fueron: a) poseer conductas disruptivas en el aula y b) haber mostrado absentismo escolar. En la valoración que hicieron de la satisfacción del programa tras finalizar este, los participantes destacaron como más importante que se sentían con más capacidad para pensar. Lo que más les gustó fueron las sesiones donde se aplicaba role playing y específicamente las habilidades de resolución de problemas. Los responsables del equipo directivo destacaron una mejora en el rendimiento escolar y una mejora en el comportamiento, así como una reducción del absentismo.

Tras la revisión de las aplicaciones del PPS-VCJ en nuestro entorno, nuestra investigación supone que tengamos constancia, la primera aplicación del programa en un contexto de prevención primaria.

CAPÍTULO 3: OBJETIVOS, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA E HIPÓTESIS

CAPÍTULO 3: OBJETIVOS, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA E HIPÓTESIS

3.1. Objetivos

3.1.1. Objetivo general

Fomentar la competencia social del alumnado de un centro de secundaria de la ciudad de Valencia tras la aplicación de la intervención a través del Programa de Pensamiento Prosocial versión corta para jóvenes (en adelante PPS-VCJ).

3.1.2. Objetivos específicos

- a) Aplicar el PPS-VCJ
- b) Analizar los efectos del programa PPS-VCJ sobre los factores cognitivos, afectivos y conductuales que conforman la prosocialidad o competencia social medidos a través de los siguientes instrumentos:
 - Empatía
 - Habilidades sociales básicas: asertividad, habilidad de resolución de conflictos y habilidades comunicativas
 - Desarrollo moral, valores
 - Habilidades de pensamiento
 - Tolerancia a la frustración
- c) Analizar las posibles diferencias entre sujetos que participan en el programa, tanto las diferencias por sexo como si existen diferencias entre los sujetos que pertenecen al grupo de mediación.

3.2. Planteamiento del problema

¿Es posible producir una modificación en las habilidades socio cognitivas que conforman la competencia social mediante un programa estructurado como es el PPS-VCJ?

3.3. Hipótesis

La aplicación del PPS-VCJ producirá cambios en aras de una mejora en los factores socio cognitivos integrados en la competencia social.

Estimamos que, por las características del programa descrito, las mejoras más significativas, lo serán en las variables del cuestionario de habilidades de pensamiento y en las de habilidades sociales, además de la toma de perspectiva o empatía cognitiva.

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA

4.1. Diseño

Se plantea una investigación de diseño intersujetos, estableciéndose una medición pretest y otra post test en un Instituto de Educación Secundaria (en adelante IES) de la ciudad de Valencia. Se trata de un diseño cuasi experimental puesto que no se cumple el criterio de aleatorizar la condición de los grupos control y experimental (Campbell y Stanley, 1996). El criterio de asignación de los grupos obedece a cuestiones prácticas del centro escolar. La asignación de grupos a la condición de intervención o control fue realizada en función de la disponibilidad de los horarios del profesorado tutor del centro educativo.

El programa implementado es la variable independiente, siendo los factores psico sociales que describimos en el apartado siguiente, las variables dependientes.

4.2. Descripción de la muestra objeto de estudio

La muestra inicial consta de 126 adolescentes, siendo el 54,8% chicas y el 48,2 % chicos, de 14 a 17 años, con una edad media de 14,54 años en el momento de la evaluación pretest, siendo 72 participantes bajo la condición experimental y 54 en la condición control.

En la fase posttest tras la aplicación del programa, la muestra queda conformada por 95 adolescentes, siendo el 56,8 % chicas y el 43,2 % chicos, de 14 a 17 años, con una edad media de 15,42 años en el momento de la evaluación posttest, distribuidos en 46 participantes en el grupo intervención y 49 en el grupo control.

Se produce una mortandad muestral de 31 sujetos, motivado fundamentalmente por dos cuestiones: a) en la condición de participantes en el grupo intervención, se desechan los cuestionarios de todos aquellos que no han participado en un 80% de las sesiones, es decir en al menos 11 sesiones o b) no se pueden aplicar los cuestionarios en el post test a los participantes tanto en la condición de control como de intervención debido a que ya no están matriculados en el IES.

Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta en la tabla siguiente (Tabla 1), la distribución final de la muestra correspondiente a la fase posttest

Tabla 1. *Distribución de la muestra*

		Intervención	Control	N Total
Cursos	3º A	21		
	3º B	16		
	PR-4	9		
	3º C		25	
	3º D		24	
Sexo	Chicas	29	25	
	Chicos	17	24	
Mediación	Sí	11	10	
Mediación	No	35	39	
N Total		46	49	95

Elaboración propia

4.2.1. Alumnado formado en mediación

Aunque el objetivo principal de este estudio es analizar el impacto del programa PPS-VCJ en adolescentes de un instituto de secundaria, decidimos incluir una pregunta control en el cuestionario para identificar a aquellos adolescentes que participaban en equipos de mediadores o estaban siendo formados para participar en equipos de mediación escolar. De este modo nos permitiría realizar análisis secundarios respecto a si existen diferencias en el fomento de diferentes variables de estudio que conforman la competencia social.

Este IES cuenta con una tradición de 14 años formando equipos de mediadores escolares. Esta formación tiene una duración de 40 horas, impartida los viernes por la tarde fuera del horario escolar. Se realiza paralelamente una formación al profesorado y familias con una duración de 30 horas, impartida los jueves por la tarde (Morales et al., 2018).

La formación de equipos de mediación escolar debe estar abierta a toda la comunidad educativa y debe realizarse a través de dinámicas participativas y fundamentadas en una sólida base socioafectiva (Avivar et al., 2017). Estos autores destacan que las áreas básicas para un buen desarrollo práctico de la mediación son la empatía, la asertividad y la escucha activa. Para ello, la formación en educación emocional es fundamental. Merchán et al. (2019) destacan también la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional para aquellas personas que se dediquen a la mediación.

En una revisión sistemática realizada para identificar los componentes de las habilidades socioemocionales en la mediación escolar (Benítez et al., 2021), los autores

identificaron tres categorías: a) conciencia y regulación emocional. Se trata de la capacidad para reconocer y evaluar las emociones de los demás y las propias, b) gestión y comprensión del conflicto que hace referencia a la capacidad para identificar las creencias y necesidades propias y de las partes y c) habilidades para facilitar la comunicación. Estas habilidades se refieren a la capacidad de escuchar los diferentes puntos de vista con respeto y confidencialidad.

Por su parte, Sánchez-Porro y González Ortega (2017), señalan que la formación de los futuros mediadores debe contener las siguientes habilidades: a) toma de perspectiva, b) habilidades comunicativas, c) habilidades emocionales, d) habilidades de pensamiento creativo y e) habilidades de pensamiento crítico.

A continuación, en el cuadro 4 se recoge un resumen de los componentes de la formación en mediación que se lleva a cabo en el Instituto en el que se realizó la intervención.

Cuadro 4. Componentes de la formación en mediación según el bloque temático y los contenidos y actividades

BLOQUE	CONTENIDOS Y ACTIVIDADES
Mediación, Educación Emocional y Empatía. Educación para la igualdad	- Introducción a la mediación. Características de un mediador. - Cómo trabajar los pensamientos - Las emociones y los sentimientos - Actividades que trabajan la solidaridad y la resolución de conflictos
El conflicto: formas de resolución y de comunicación	- El conflicto - La paz y el conflicto - Formas erróneas de afrontar el conflicto - Formas frecuentes de abordar un conflicto - Elementos del conflicto relativos a las personas - Protagonistas del conflicto - El poder en el conflicto - Las percepciones del problema - Las posiciones - Intereses y necesidades - Valores y principios - La escucha activa - Los mensajes en primera persona - El procedimiento de mediación
El acoso escolar. Conflictos a través de la red	- Detección de víctimas de acoso escolar - Método Pikas para casos de acoso escolar - Datos estadísticos en estudios e informes sobre la utilización de la red por parte de los menores - Brecha digital – choque cultural - Código penal - Riesgos y peligros - Redes sociales en diferentes soportes - Parejas e internet

	- Cultura de la privacidad. Rastro digital. Reputación online. - Influencia en la pedagogía escolar - Intervención ante conflictos en la red: niveles parentales, escolares y policiales.
Competencia social y Desarrollo Moral	- La competencia social y la asertividad. Actividades - Técnicas de Desarrollo Moral
Prácticas solidarias y asistencias a resolución de conflictos (se han ido realizando a lo largo del curso)	- Asistencia a discapacitados - Colaboración con varias ONGs - Asistencia como observadores a mediaciones directas en varios centros

Recuperado de “Convivencia en el ámbito educativo: aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria.” (pp. 103-4), por Caurín et al., 2019, *Cuestiones pedagógicas* 27

4.2.2. Síntesis de las variables de estudio

Como se ha descrito en este capítulo, el PPS-VCJ es un programa multicomponente de corta duración que fomenta la adquisición de los principales elementos de la competencia social, tal y como se destacó en el cuadro 3. De manera sintética se describirán los componentes que se consideraron analizar mediante instrumentos psicométricos:

- Empatía.

Tal y como se ha descrito en el presente trabajo, la empatía es un concepto multidimensional con una vertiente tanto cognitiva como afectiva. La parte cognitiva hace referencia a la capacidad de comprender el punto de vista de otra persona, mientras que la parte afectiva permite compartir la experiencia emocional (López de Dicastillo et al., 2008). Se trata en definitiva de la capacidad para ser consciente y comprender cómo se sienten los demás (Bar-On, 2006). Aunque la empatía es maleable a lo largo de la vida, es la adolescencia un período de desarrollo importante (Alleman et al., 2015) para adquirir este componente de la competencia social que es fundamental para el aprendizaje de comportamientos de ayuda y cooperación (Trianes et al, 1997), en definitiva, relacionada con el comportamiento prosocial (Eisenberg et al., 2015; Mestre et al., 2002; Ross y Hilborn, 2008, Torralba, 2019). Según las diferentes revisiones empíricas realizadas, las mujeres puntúan más alto en empatía afectiva que los hombres, no hallándose diferencias significativas en la empatía cognitiva (Fernández-Pinto et al., 2008).

- Habilidades sociales.

También se ha definido el concepto de habilidad social a lo largo de estas páginas como un componente de la competencia social observable a través de la conducta que nos permite mantener buenas relaciones con los demás (Oliva et al., 2011). Una habilidad social fundamental es la asertividad, que consiste en expresar los propios sentimientos teniendo en cuenta tanto el respeto a los propios derechos como hacia los demás. Por tanto, tiene una doble dimensión, la autoasertividad, tomando en consideración los propios derechos y la hetero-asertividad, tomando en consideración los derechos de los de terceros (López de Dicastillo et al., 2008).

- Valores morales.

Siguiendo a Cortina (1996b, p. 10), “los valores son cualidades reales que no nos inventamos por las buenas, y lo son de las cosas, pero también de las acciones, de las sociedades y de las personas”.

En base a esta definición anterior, Escámez et al. (2007) sostienen que debemos tratar los valores como adjetivos calificativos a pesar de que a veces los utilizemos como sustantivos. Añaden estos autores que los valores son dicotómicos o bipolares, esto es nos generan una vertiente positiva o negativa, de aceptación o de rechazo.

En este contexto de aceptación o rechazo es fundamental tener presente que existen diferentes clases de valores. Los que nos permiten organizarnos socialmente son los valores morales. Para Escámez et al. (2007, p. 22) una característica fundamental de los valores morales frente a otra clase de valores es que “son exigibles” en la relación entre las personas y desde las instituciones.

Para Oliva et al. (2011, p. 191) los valores son “creencias subjetivas vinculadas a la emoción, de naturaleza abstracta y con un componente claramente motivacional”

Los valores además no son una construcción estática, han evolucionado y evolucionan a lo largo del tiempo, esto es, son dinámicos (Cortina, 1996b). Este dinamismo tiene una doble vertiente (Escámez et al., 2007), por una parte, suponen el “grupo de convicciones” (p. 20) que aseguran las prácticas cotidianas y la identidad de una comunidad. Por otra parte, los valores se reinterpretan conforme evoluciona la sociedad. En definitiva, puede existir una variabilidad de los valores dentro de una misma cultura a lo largo de la historia o estos valores pueden variar de una cultura a otra.

Pese a este dinamismo o variabilidad, existen investigaciones transculturales (Schwartz y Boehnke, 2004) que sostienen que existen determinados valores que son valores

humanos básicos tales como: poder, logro, hedonismo, estimulación, autodirección, universalismo, benevolencia, tradición, conformidad y seguridad. Los cinco primeros son valores personales y los cinco segundos, son valores sociales.

De entre estos valores sociales, destacan Escámez et al. (2007) la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, la participación en la comunidad política, la paz y la responsabilidad. Por su parte Cortina (1996a) destaca la libertad, la justicia, la solidaridad, la honestidad, la tolerancia activa, la disponibilidad al diálogo, el respeto a la humanidad en las demás personas y en la propia.

Erikson (1980) destaca que la adolescencia es una etapa crucial en la adquisición de los valores fruto de la cual y tras el consiguiente período de crisis, se consigue culminar el proceso de adquisición de la personalidad. Esta adquisición de valores, o capacidad de desarrollar un juicio moral, siguiendo la teoría cognitiva de Piaget y Kohlberg y Gilligan (Díaz-Aguado, 1996; Martí, 2010) se produce mediante un proceso evolutivo que se construye en base a la interacción y el conflicto (Martí, 2010).

Sostiene Cortina (1996a) que la enseñanza nunca es neutral y por tanto es fundamental tratar los valores de manera serena y explícita para no caer en la indoctrinación.

- Habilidades medidas en el cuestionario de habilidades de pensamiento (Medrano, 2020).

Hacen referencia a cómo se procesa la información y la toma de decisiones en situaciones conflictivas (López de Dicastillo et al., 2008). Las subescalas de las que se compone son:

- a) Habilidades de pensamiento. Concretamente se tiene en cuenta en esta variable la habilidad en cuanto a la resolución de problemas cognitivos interpersonales (López Latorre et al., 2001; Ross y Hilborn, 2008). Ofrece información de la capacidad para entender y comprender los valores y razones de los demás, esto es, tener un cierto grado de perspectiva social. No se trata de un constructo unitario sino multidimensional, incluye capacidades como la de reconocer e identificar problemas, valorar las posibles alternativas para darle solución y tener en consideración las consecuencias de la decisión tomada.
- b) Impulsividad. Este rasgo es antagónico a la reflexividad y supone una tendencia a una labilidad afectiva que se manifiesta en una tendencia a la irritabilidad, impaciencia, agresividad e ira (Moraleta, 1998). También conlleva una dificultad o imposibilidad para la planificación a largo plazo (Ross y Hilborn, 2008). Por

tanto, una baja impulsividad, favorece un comportamiento reflexivo, que permite planificar y adaptarse al entorno.

- c) Pensamientos desadaptativos. Los pensamientos desadaptativos se refieren a patrones de pensamiento negativos, irracionales o distorsionados que afectan la forma en que percibimos y evaluamos el mundo que nos rodea, así como nuestra respuesta emocional y nuestro comportamiento. Estos pensamientos pueden tener un impacto significativo en nuestra salud mental y bienestar general, ya que tienden a perpetuar emociones negativas, aumentar la ansiedad y la depresión, y obstaculizar el funcionamiento diario. (Ellis, 1997).

Beck (1976) señala que los pensamientos desadaptativos son distorsiones cognitivas que se dividen en diferentes categorías. Una de ellas es la sobregeneralización, donde se sacan conclusiones generales y negativas basadas en un solo evento negativo. Otra distorsión cognitiva es la personalización, donde nos atribuimos la culpa de eventos externos sin una base realista.

Para Burns (1980), estas distorsiones incluyen el pensamiento dicotómico, que se refiere a ver las cosas en términos de todo o nada, sin matices ni opciones intermedias.

- Tolerancia a la frustración

La tolerancia a la frustración denota control de impulsos y capacidad de resolución de conflictos y puede ser un indicador de un buen ajuste emocional (Oliva et al., 2011). Un correcto ajuste o control de la tolerancia a la frustración, puede prevenir emociones negativas como la ansiedad, el estrés y la depresión (Bisquerra, 2003).

4.3. Métodos de recogida de datos: instrumentos

4.3.1. Antecedentes

Para medir la efectividad del programa R&R desde su nacimiento, se han tenido en cuenta primordialmente la comparación en diferentes medidas de reincidencia entre los grupos experimental y control (Cullen y Gendreau, 2006; Tong y Farrington, 2006). Así mismo, se han utilizado instrumentos psicométricos centrados en las variables cognitivas, afectivas y sociales en las que incide el programa (Antonowicz y Parker, 2013). Para el programa de Pensamiento Prosocial se han utilizado entre otras medidas, en nuestro entorno cultural:

- Batería de socialización-BAS-3 (Silva y Martorell, 2001). Se trata de una escala de 75 ítems de categoría dicotómica (respuesta sí, no) que evalúa determinados factores facilitadores o perturbadores de la socialización (Gómez Carbonero, 2005) y compuesto por las siguientes escalas: a) consideración con los demás, b) autocontrol en las relaciones sociales, c) retraimiento social, d) ansiedad social/timidez, e) liderazgo y f) sinceridad.
- Escala de afrontamiento para adolescentes de Frydenberg y Lewis (1997, en Gómez Carbonero, 2005; López Latorre, 2001; López Latorre et al., 2002). Se trata de un cuestionario con 80 ítems, 79 de tipo *likert* donde se evalúa las distintas estrategias y habilidades de los jóvenes para afrontar sus problemas.
- El Inventario de Adaptación de Conducta (De la Cruz y Cordero, 1997), también utilizado en la evaluación del PPS realizada por López Latorre et al. (2002). Consta de 123 frases a las que los jóvenes tienen que contestar de manera dicotómica con un sí o un no. Mide el nivel de adaptación que tienen los adolescentes con los ámbitos familiar, escolar y social.
- En una reciente evaluación del mismo programa aplicado en esta investigación, el PPS-VCJ (Sánchez-Sansegundo et al., 2020) se utilizan los siguientes cuestionarios:
 - Escala de Autoestima de Rosenberg. Se trata de un cuestionario de autoinforme que consta de 10 ítems tipo *likert* de 0 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo). Evalúa la autoestima global. (Atienza et al., 2000)
 - Escala de Habilidades Sociales. Un cuestionario que consta de 33 ítems con escala *likert* de 1 a 4 (Gismero, 2000) y que se compone de los siguientes factores o subescalas: a) autoexpresión en situaciones sociales, b) defensa de los derechos de uno como consumidor, c) expresión de ira o desacuerdo, d) asertividad, e) hacer peticiones y f) iniciar interacciones.

- Inventario de Solución de Problemas Sociales, Revisado (SPSI-R). Un cuestionario de 52 ítems con escala likert de 5 puntos que evalúa la capacidad de los jóvenes para resolver sus problemas en el día a día (D’Zurilla et al., 1999). Consta de cinco factores o subescalas: a) orientación negativa al problema, b) orientación positiva al problema c) habilidades racionales de resolución de problemas, d) estilo de evitación y e) estilo de impulsividad/descuido.
- El Índice de Reactividad Interpersonal – IRI (David, 1980). Se trata de un cuestionario de autoinforme que consta de 28 ítems de tipo likert de 5 puntos. Evalúa la empatía desde una perspectiva multidimensional (Pérez Albéniz et al., 2003) y mide cuatro dimensiones dentro del constructo: a) fantasía, b) toma de perspectiva, c) compasión y preocupación y d) ansiedad e incomodidad.
- En diferentes trabajos de investigación, se han utilizado instrumentos creados *ad hoc* para evaluar el PPS, como es el caso del Cuestionario de Competencia Social Escolar (COSOE), el Cuestionario de Competencia Familiar (COSOF) y el Cuestionario de Competencia Social para Profesores (COSOP), descrito en Fernández (2015), donde se miden variables como: a) habilidades de comunicación, b) impulsividad, c) resolución de problemas, d) habilidades sociales y e) valores.

Tras revisar los diferentes instrumentos utilizados en diversas investigaciones, se tomó una decisión atendiendo a unos condicionantes concretos que permitieron establecer unos criterios de elección. Dichos condicionantes son enumerados a continuación:

- Posibilidad de aplicación de diferentes cuestionarios o escalas para alcanzar una visión lo más holística posible de los distintos factores que conforman la competencia social.
- Selección de instrumentos susceptibles de ser aplicados en un solo pase, esto es, en el mismo espacio de tiempo por sesión del que se iba a disponer para la aplicación del programa (no más de 50’). Con este criterio, se trataba de cumplir dos objetivos respecto a nuestra relación con el profesorado y el alumnado del centro educativo:
 - Tratar de minimizar nuestra presencia en el centro a lo estrictamente necesario durante la aplicación del programa.
 - Evitar el efecto fatiga y deseabilidad social que suelen producir baterías de cuestionarios muy extensas en el tiempo, o bien el rechazo por parte de los participantes (Gómez Carbonero, 2005, López et al., 2002).

4.3.2. Instrumentos

Fruto de la revisión efectuada de los posibles cuestionarios a aplicar, se tomó definitivamente para la evaluación de este trabajo de investigación la siguiente selección de cuestionarios:

a) Escala básica de empatía, b) Escala para la evaluación de la tolerancia a la frustración, c) Escala de valores para adolescentes d) Escala para la evaluación de las habilidades sociales y e) Escala de habilidades de pensamiento para adolescentes.

Se describen a continuación de manera pormenorizada:

- Escala básica de empatía

Se trata de una adaptación de la *Basic Empathy Scale* (Jolliffe y Farrington, 2006) a cargo de Oliva et al. (2011). La escala original contiene 20 ítems, la adaptación del cuestionario a población española consta de 9 ítems. Se distinguen 4 ítems para evaluar la empatía afectiva y 5 ítems para evaluar la empatía cognitiva. Está construida con preguntas tipo likert de 5 puntos, desde el 1 “totalmente en desacuerdo” al 5 “totalmente de acuerdo”. Un ejemplo de cómo se presentan los ítems es el siguiente: “los sentimientos de los demás me afectan con facilidad”. El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach es de .63 para la dimensión cognitiva y de .73 para la afectiva. Se puede aplicar a adolescentes de 12 años en adelante y su tiempo de aplicación es de aproximadamente 5 minutos.

- Escala para la evaluación de las habilidades sociales

Los autores de la escala definen habilidades sociales como “rutinas cognitivas y conductuales que nos permiten mantener buenas relaciones con los demás (Oliva et al., 2011, p. 176). El cuestionario consta de 12 ítems que se puntúan en una escala likert de 1 a 7, siendo 1 “totalmente falsa” y 7 “totalmente verdadera”. Este instrumento consta de tres subescalas: a) habilidades comunicativas o relacionales. Es decir, la habilidad que perciben los adolescentes para comunicarse y relacionarse con los demás. Un ejemplo de pregunta es el siguiente: “me cuesta trabajo empezar una conversación con alguien que no conozco”. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach para esta subescala es de .74, b) asertividad. Esto es, la auto percepción de los adolescentes para ser asertivos. Esta subescala consta de tres ítems tipo “Suelo alabar o felicitar a mis compañeros/as cuando hacen algo bien”. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach para esta subescala es de .75, y c) habilidades de resolución de conflictos. Esta subescala consta de 4 ítems y se refiere a la autopercepción de los adolescentes para resolver situaciones interpersonales conflictivas en las que ellos pueden actuar para encontrar soluciones. Un ejemplo de ítem es “Cuando dos amigos/as se han

peleado, suelen pedirme ayuda”. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach para esta subescala es de .80. La fiabilidad de la escala total fue de .69 para una N= 2368. Se puede aplicar a adolescentes de entre 12 a 17 años y su tiempo de aplicación es de aproximadamente 5 minutos.

- Escala de valores para adolescentes

Esta escala mide la importancia que los adolescentes dan a un conjunto de valores en su desarrollo positivo (Oliva et al., 2011, pp. 190-194). Está compuesta por 24 ítems de escala likert de 1 a 7, siendo 1 “nada importante” y 7 “lo más importante. La escala está compuesta de tres subescalas: a) valores sociales, b) valores personales) valores individualistas, con una fiabilidad alfa de Cronbach de .89, .89 y .89. La fiabilidad de la escala total es de .80. Cada una de las tres escalas, incluyen factores o puntuaciones parciales. Cada uno de estos factores engloba 3 ítems. Así en a) valores sociales: 1) compromiso social, 2) prosocialidad y 3) justicia e igualdad, con una fiabilidad respectivamente de .90, .90 y .86; b) en valores personales: 1) honestidad, 2) Integridad y 3) responsabilidad, con una fiabilidad respectivamente de .87, .84 y .87; c) en valores individualistas: 1) reconocimiento social y 2) hedonismo, con una fiabilidad respectivamente de .84 y .89.

- Escala de habilidades de pensamiento en adolescentes

Esta escala mide las habilidades de pensamiento, entendiéndose estas como aquellos “procesos cognitivos que permiten a los individuos tomar decisiones basadas en una serie de evaluaciones emocionales y racionales, a las que deben enfrentarse según las circunstancias en las que se encuentren” (Medrano 2020, Medrano et al., en prensa). Es un instrumento validado en población mexicana adolescente con N=502. Está compuesta por 16 ítems con escala likert de 5 puntos, donde 1 es “nunca” y 5 es “siempre”. La escala está compuesta por 3 factores: a) habilidades de pensamiento que consta de 8 ítems. Tiene una fiabilidad de .77, b) pensamientos desadaptativos, que consta de 3 ítems y tiene una fiabilidad de .65 y c) impulsividad, que consta de 5 ítems y tiene una fiabilidad de .67. La escala general tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .73.

- Escala de evaluación de la tolerancia a la frustración

Se trata de una adaptación de la subescala *Stress Management* del instrumento Emotional Quotient Inventory (EQ-i, YV) de Bar-On y Parker (Oliva et al., 2011). Este instrumento se compone de 8 ítems en escala likert de 5 puntos, donde 1 es “nunca” y 5 es “siempre”. Esta escala mide la tolerancia al estrés y el control de impulso. Los autores sostienen que son habilidades que favorecen la planificación y resolución de

conflictos de forma adecuada. Pese a ello, advierten que los resultados no deben ser interpretados como una medida global de la inteligencia socioemocional, a pesar de que manejar correctamente el estrés sea un indicador de un correcto ajuste e inteligencia socioemocional (Oliva et al., 2011, pp. 11-112). Se obtuvo un índice de fiabilidad alfa de Cronbach de .77 para N=2339.

Se han expuesto los instrumentos por orden de presentación a los adolescentes. Se presentaban todas las escalas juntas, sumando 51 ítems. En el encabezamiento de la primera página se solicitaba incluir los siguientes datos: a) clave alfanumérica, la cual se compone de la inicial del nombre de pila seguida del mes y año de nacimiento. Esta clave permite obtener la edad de los chicos y chicas y emparejar los cuestionarios pre y post de manera que se puedan anonimizar los datos de los estudiantes, b) indicar el sexo, c) curso y grupo y d) si pertenecen o no a algún grupo de mediación o han sido formados en mediación.

El tiempo medio de respuesta empleado por los y las adolescentes indistintamente de los grupos y el curso fue de entre 30-40 minutos.

Se puede apreciar un resumen de las características de los distintos instrumentos psicométricos a continuación en el cuadro 5:

Cuadro 5. Resumen de instrumentos psicométricos utilizados y factores que contienen

Nombre instrumento	Abreviatura instrumento	Factores/Variables	Factores segundo orden	Tiempo aplicación	Fiabilidad α Cronbach	Creación/A adaptación
Escala básica de empatía	EBE	EBE Afectiva EBE Cognitiva EBE Total		5'	.73 .63 .74	Adaptación
Escala para la evaluación de las habilidades sociales	EHS	Habilidades comunicativas o relacionales Asertividad Habilidades de resolución de conflictos EHS Total		5'	.75 .80	Ad hoc
Escala de valores para adolescentes	EVA	Compromiso social Prosocialidad Justicia e igualdad Honestidad Integridad Responsabilidad Reconocimiento social Hedonismo	Valores sociales Valores personales Valores individualistas	10'	.90 .90 .86 .89 .87 .84 .87 .89 .84 .89 .80	Ad hoc
Escala de habilidades de pensamiento en adolescentes	EPA	Habilidades de pensamiento Pensamientos desadaptativos Impulsividad EPA Total		10'	.77 .65 .67 .73	Ad hoc
Escala de evaluación de la tolerancia a la frustración	ETF	ETF Total		5'	.77	Adaptación

Elaboración propia

Para una mejor comprensión de las 22 variables resultantes, se aporta en el cuadro 6 a continuación el listado de todas las variables junto a su denominación abreviada en algunos casos, al objeto de poder recoger en tablas de ancho de página, los datos estadísticos junto a cada una de estas variables.

Cuadro 6. Variables objeto de estudio junto a su denominación abreviada

	Variables resultantes de los cuestionarios psicométricos	Denominación abreviada
1	Empatía afectiva	EBE_AFECTIVA
2	Empatía cognitiva	EBE_COGNITIV
3	Escala básica de empatía total	EBE_TOTAL
4	Habilidades comunicativas	HAB_COM
5	Asertividad	ASERTIVIDAD
6	Habilidades de resolución de conflictos	RES_CON
7	Escala evaluación de las habilidades sociales total	EHS_TOTAL
8	Compromiso social	COMP_SOCIAL
9	Prosocialidad	PROSOC
10	Justicia e Igualdad	JUST_IGUALD
11	Honestidad	HONESTIDAD
12	Integridad	INTEGRIDAD
13	Responsabilidad	RESPONS
14	Reconocimiento Social	REC_SOCIAL
15	Hedonismo	HEDONISMO
16	Valores Sociales	VAL_SOCIALES
17	Valores Personales	VAL_PERSON
18	Valores Individualistas	VAL_INDIVIDU
19	Impulsividad	IMPULSIVIDAD
20	Pensamientos desadaptativos	PEN_DESADAP
21	Habilidades de pensamiento	HAB_PENSAM
22	Escala evaluación de la tolerancia a la frustración*	MAN_ESTRES

*Nótese que en todo momento se hace alusión al término *tolerancia a la frustración*, al referirse a esta variable pero en la abreviatura aparece MAN_ESTRES. La explicación es que se codificó así en la base de datos dado que los autores del instrumento (Oliva et al., 2011, p. 106) hacen referencia a la “capacidad para manejar el estrés”).

En la mayoría de las variables, una mejora en las puntuaciones medias indica una mejora, las únicas excepciones son: hedonismo, valores individualistas, pensamientos desadaptativos e impulsividad.

4.4. Aplicación del programa PPS-VCJ a nuestra investigación

4.4.1. Antecedentes

A lo largo del primer semestre del año 2019, se realizó una intervención en un IES de la provincia de Valencia. La muestra fue por conveniencia y se aplicó el PPS-VCJ sin contar con un grupo control (Clemente et al., 2023). Durante la aplicación del programa, el doctor Alba, uno de los directores de esta tesis, fue el que realizó la aplicación práctica y el doctorando el que actuó de observador y aplicador secundario siendo capacitado para aplicar el programa posteriormente, tal y como recomiendan los autores del programa (Alba et al., 2005). De este modo, se realizó un pilotaje de cara a la aplicación futura del programa PPS-VCJ con una muestra mayor y se detectaron necesidades o posibles errores de diseño metodológico. En esta siguiente aplicación del programa citado ya actuaron ambos como aplicadores del mismo.

Durante los meses de octubre y noviembre de 2019, se mantuvieron reuniones con el equipo directivo de un IES de la ciudad de Valencia donde finalmente se aplicó el programa objeto de este trabajo de investigación. En estas reuniones se coordinaron diversos aspectos necesarios para la aplicación del PPS-VCJ tales como la distribución de grupos y el cronograma de aplicación de este. Se consensuó con equipo de dirección y profesorado tutor implicado aspectos tales como la distribución de espacios y grupos para poder aplicar el programa sin afectar el normal funcionamiento del IES. Esto supuso que todos aquellos participantes en el PPS-VJC, tuvieron el programa incluido en el currículo, de modo que no hubo necesidad de generar un horario especial o extracurricular. Para ello, los tutores de los grupos que finalmente participaron del programa ofrecieron sus horas de tutorías. El día de la semana que mayor consenso suscitó fue el lunes. Por tanto, con carácter general, los estudiantes sabían que ese día participaban de las actividades propuestas en el programa.

Con antelación al mantenimiento de estas reuniones, el centro educativo recibió de la *Secretaria Autonòmica d'Educació i Investigació*, autorización para aplicar los cuestionarios de evaluación y la documentación relativa al proyecto. También contó con la aprobación del comité ético de la Universitat de València.

Se informó a los participantes sobre el estudio. Se les explicó que podían retirarse del mismo sin consecuencias. Se recabó el consentimiento de los tutores legales y de los padres, de conformidad con el Real Decreto 1720/2007 sobre protección de datos de carácter personal.

Según la organización del centro, los grupos que podían participar del programa eran los cursos de 3º A y B y el 4º curso de PR4⁷. A su vez los grupos de 3º C y D formaron el grupo control.

4.4.2. Aplicación del programa PPS-VCJ

- Cumplimentación de los cuestionarios previos a la aplicación del programa

Esta batería de cuestionarios psicométricos descritos en el apartado anterior se aplicó durante los días 9 y 13 de diciembre de 2019. Tal y como se expone en la descripción de los cuestionarios, el tiempo de respuesta a los mismos osciló entre los 30 y los 45 minutos, no fue necesario tomar tiempo adicional de una clase posterior.

- Sesión introductoria

Esta sesión se llevó a cabo el día 13 de enero de 2020. En esta primera sesión se procedió a la subdivisión de los dos grupos de 3º de ESO de manera que pasaron de ser 29 estudiantes, a conformar subgrupos de 15 y 14 miembros. El grupo de PR4 no fue necesario subdividirlo. De este modo, se facilitó poder seguir las dinámicas de participación que requiere el programa.

En esta primera sesión de presentación, no se requirió de ninguna actividad especial para el conocimiento del grupo, ya que se conocían previamente entre ellos. Sí se les explicó en qué consistía el programa, indicándoles que este era muy dinámico y que se les invitaba a ser participativos. En definitiva, se les lanzó el mensaje que no eran unas clases al uso sino una oportunidad para adquirir competencias para su día a día. Se les transmitió que la dinámica del programa consistía en sesiones muy participativas y que además de interesantes y útiles para ellos, podían resultarles divertidas.

Una de las cuestiones importantes que recoge el manual del programa es establecer un consenso de normas para el correcto desarrollo de las sesiones. Existe evidencia de una mayor autonomía y desarrollo moral si se favorece el consenso de normas en lugar de la mera transmisión de las mismas. (Álvarez-García et al., 2013; Eliot et al., 2010). Además, existe evidencia que los adolescentes que participan activamente en la confección de las normas se comprometen mucho más en su cumplimiento (Díaz-Aguado, 2003). En este caso, en la primera sesión de presentación o sesión 0, se les

⁷ El PR4 es un grupo específico que conforman alumnos de 4º curso de la educación secundaria obligatoria que participan de un programa de atención a la diversidad. Normalmente han cursado su tercer curso en un programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento.

explicó a todos los participantes, lo importante que era que entre ellos y los aplicadores del programa se consensuaran unas normas básicas. Se explicó al alumnado que estas debían ser muy pocas y muy claras de manera que nos obligara a todos a cumplirlas. Pero no porque fueran las “normas” sino porque eran legítimas al haberlas consensuado. De manera unánime, en todos los grupos surgieron las tres mismas normas que ya se consensuaron en una investigación anterior (Clemente et al., 2023) a saber: a) respeto de los profesores⁸ al alumnado y viceversa, b) respeto entre el alumnado, y c) “no nos chillamos, hablamos”. Básicamente las tres normas se pueden resumir en una sola básica: respeto para poder defender cada persona su posición.

- Sesiones 1 a 8

Se inició el programa el 20 de enero de 2020 con la primera sesión del PPS-VCJ, transcurriendo las primeras ocho sesiones con normalidad. Es decir, se celebraron las primeras ocho sesiones del programa desde esta fecha todos los lunes hasta el lunes nueve de marzo de 2020.

El desarrollo del programa se caracterizó por una buena acogida y fluida participación por parte del alumnado. Es de destacar que, dado que la confección de este programa data de 2005, se realizaron adaptaciones para adecuarlo a la realidad de la época en la que se iba a aplicar más de una década después. Estas adaptaciones no afectaban a la integridad del PPS-VCJ, simplemente consistieron en recursos audiovisuales que se añadieron a las presentaciones elaboradas en *power point* para dotar de mayor dinamismo las sesiones. Una de las sesiones que generó más controversia fue la segunda, donde como ha quedado ya descrito, se trabaja el control emocional. En parte de la sesión, se trata específicamente la detección y manifestaciones de enfado. Los participantes relataron espontáneamente cómo lidiaban con ello. En la parte final de la misma, se les propuso realizar un ejercicio de respiración siguiendo la técnica de la relajación progresiva de Jacobson (Alba et al., 2005). Los participantes relataban en su mayoría que no se veían a ellos mismos relajándose cuando estaban muy enfadados, sino que más bien se veían a sí mismos dando un portazo, poniendo música o alejándose del foco del enfado. Por parte de los aplicadores del PPS-VCJ se les trasladó que era completamente normal enfadarse y que efectivamente no es fácil gestionar el enfado o la ira. Se propuso realizar esta técnica de respiración ya mencionada que incide en la contracción y relajación de varios grupos musculares de manera progresiva mientras se mantiene la concentración a través de la respiración. Se les propuso realizar

⁸ A pesar de que no éramos sus profesores, era como nos denominaban o conocían, además de por nuestro nombre

esta actividad sin alterar la distribución del aula, realizándola sentados en su silla y cerrando los ojos aquellas personas que así lo quisieran. En este punto algunas personas de los diferentes grupos manifestaron reticencia o resistencia. Por dicho motivo, desde los aplicadores del programa se recordaron las normas que entre todos nos dimos y se invitó a aquellos que no querían hacerlo que no tenían obligación de hacer esta actividad. Podían abandonar el aula o simplemente permanecer en ella, pero sin molestar a las personas que sí querían participar de la misma. Finalmente, la inmensa mayoría del alumnado participó de la actividad con un alto grado de motivación.

En la reflexión final de esta actividad, se les recordó a los participantes que a pesar de la dificultad para gestionar las emociones, podían practicar este ejercicio en casa para perfeccionarlo. En caso de que no se vieran capaces de aplicar esta técnica se les reforzó en el sentido de tomar cualquier otra actividad o toma de decisiones que les permitiera relajarse sin la existencia de consecuencias negativas para los demás, como tomar un largo paseo, hacer deporte, oír música, etc.

- Interrupción del programa y continuación con las sesiones 9 a 12

La sesión número 8 se celebró el día 9 de marzo de 2020. Al ser un IES de la ciudad de Valencia, la previsión era realizar la sesión número nueve el día 23 de marzo, tras la finalización de las fiestas falleras. Sin embargo, debido a la situación de pandemia que afectó especialmente a España por esas fechas, se decretó el estado de alarma mediante Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo. Esta medida afectaba a todo el territorio nacional y limitaba la libertad de circulación de las personas. En su artículo 9 disponía el cierre de todos los centros educativos y recogía la modalidad a distancia como instrumento de mantenimiento de la actividad educativa.

Por dicho motivo era totalmente imposible seguir con el desarrollo del programa al menos durante 15 días, con la información de la que se disponía en aquel momento. Tras el paso de dos semanas, la situación de pandemia en nuestro país empeoró y la restricción de movilidad aún se mantuvo hasta el 21 de junio de 2020, tras sucesivas prórrogas al estado de alarma (RD 555/2020) sin embargo, los centros educativos permanecieron cerrados hasta la finalización del curso 2019-2020.

Ante esta situación, se mantuvo una reunión entre los codirectores, el doctorando y la dirección del IES por medios telemáticos para analizar qué alternativas existían para retomar la aplicación del programa. Se tomó la siguiente decisión: dado que los alumnos estaban recibiendo clases de manera online, se podía reemprender el programa para el grupo de PR4 debido a que, tras la finalización del curso, se desvincularían del IES. Sin

embargo, para los grupos de tercer curso, se decidió que lo mejor era esperar al siguiente ejercicio y reanudar el programa de manera presencial.

Por tanto, el 28 de abril se reemprendió el programa únicamente con el grupo PR-4. Las sesiones se realizaron a través de la plataforma Webex (2020) de la compañía Cisco y fue el codirector de tesis, el doctor Caurín, quien facilitó al doctorando el enlace de acceso. Se realizó una primera sesión de recordatorio denominada 8 bis y a partir de ahí se reanudó el programa realizándose las cuatro sesiones que restaban. Estas se llevaron a cabo los martes y jueves finalizando por tanto la última sesión el 21 de mayo. El 28 de mayo se les aplicó el cuestionario post test a través de la herramienta *google forms*.

Con el objetivo de dinamizar estas sesiones impartidas de modo *online* se implementó algún recurso no contemplado al inicio del programa como es la herramienta mentimeter (2020) que permite lanzar preguntas las cuales pueden ser contestadas por los participantes a través de sus teléfonos inteligentes. De este modo, se añadió un elemento favorecedor de la metodología *online*. A pesar de ello, el alumnado participante evidenció cierta situación de cansancio respecto a tener que realizar actividades escolares a través de plataformas de educación a distancia. La participación no fue igual que en las sesiones previas a la situación de pandemia.

Tras analizar esta experiencia, los codirectores y doctorando se ratificaron en la idea inicial de no retomar el programa para los cursos 3ºA y B hasta que no se pudiera realizar de manera presencial.

Tras el comienzo del curso el día 7 de septiembre de 2020 tal y como recogía el calendario escolar publicado por Resolución de 29 de mayo de 2020, se volvieron a mantener reuniones con la dirección del IES al objeto de reanudar el programa en dicho curso académico.

Esta reanudación, como se ha descrito, se produjo en un curso académico diferente al de inicio, ya para el curso 2020-2021. Los participantes objeto de intervención, pasaron de estar ubicados en los grupos de 3ºA y B a los grupos de 4º A y B. Dada la situación de pandemia que aún se vivía y con las restricciones que existían, como era el uso obligatorio de la mascarilla y la distancia social, se dieron una serie de circunstancias que no se habían dado al inicio del programa. Esto produjo determinados cambios que fueron: a) los grupos se redujeron de 4 compuestos por aproximadamente 14 participantes a 2, de hasta 29 miembros cada grupo, b) algunos participantes que estuvieron en su momento en los grupos de intervención quedaron fuera de ellos al ser ubicados en los cursos 4º C o D, c) a la inversa, participantes que en un primer momento

que no participaban del programa, acabaron alojados en grupos que sí recibían el programa.

Todos estos cambios no eran achacables a la organización del centro educativo, ya que la situación era excepcional y se realizó un análisis y una reflexión para poder continuar con el programa sin que los cambios afectaran al diseño metodológico y a la integridad y adherencia al programa.

Se tomó la decisión de eliminar de la evaluación del programa a aquellos participantes que solo habían participado del mismo hasta la sesión 8. Se permitió que los alumnos de los grupos de 4º A y 4º B que no iniciaron el programa, se incorporaran a él, pero tampoco participaron de la evaluación del programa.

Se reemprendió el PPS-VJC el 21 de octubre de 2020. Se realizó una sesión recordatoria sobre la última sesión celebrada, la sesión 8, recibiendo el nombre de sesión 8 bis. Esta sesión donde se procuró hacer un breve recordatorio de todo lo anterior, sirvió para que los participantes se pudieran expresar libremente acerca de sus inquietudes tras toda la situación vivida en los meses anteriores.

Se observaron cambios en la participación respecto a las sesiones previas a la situación pandémica. Normalmente se habían desempeñado con una participación muy alta, pero en la reanudación del PPS-VJC apenas participaban. Debe tenerse en cuenta la existencia de circunstancias que no favorecían interactuar con normalidad como fue el cambio de espacios, desde un aula a un salón de actos, la obligatoriedad de tener las puertas abiertas, la distancia social y el uso de la mascarilla en todo momento.

Debido a la obligación de respetar la distancia social que promulgaba el artículo 9 del Real Decreto-ley 21/2020, de 9 de junio, no pudo llevarse a cabo la actividad de *role playing* para trabajar la asertividad. Se decidió reforzar competencias que se trabajaron en el inicio como la regulación emocional y se trabajó la relajación a través de un ejercicio de un audio libro, en concreto el audio titulado como “el espagueti” (Snel, 2013)

Se finalizó la aplicación del programa el 4 de diciembre. El 9 de diciembre de 2020 se realizó la aplicación de los cuestionarios post test tanto para los participantes en el programa como para los sujetos del grupo control.

4.5. Métodos de análisis de datos

Para el análisis estadístico de los resultados, se ha trabajado con la media y la desviación típica. Además del análisis descriptivo, también se ha considerado el

contraste t-Student para la comparación de grupos apareados, para la comparación de las mediciones *pre* y *post*. Para este propósito, se ha tenido en cuenta tanto el p-valor asociado al contraste, como su intervalo de confianza. En todos los casos, se ha trabajado con un nivel de significatividad de 0.1; es decir, se ha considerado la significatividad estadística cuando se han conseguido p-valores menores a esta cantidad. Para fortalecer el análisis *pre* versus *pro*, también se han estimado dos modelos de regresión logística; uno, binomial y otro multinomial. Los análisis estadísticos se han realizado con la ayuda del software estadístico SPSS y R (R Core Team, 2021).

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE RESULTADOS

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1 Comparación de las medias Post y Pre para las distintas variables atendiendo al factor Grupo

La comparación de las medias de una variable medida sobre un mismo sujeto en dos instantes temporales distintos, normalmente para determinar si son iguales,

$$\mu_{Pre} = \mu_{Post}, \text{ o equivalentemente, } \mu_{Pre} - \mu_{Post} = 0,$$

se lleva a cabo mediante un test para muestras emparejadas.

Una alternativa consiste en calcular para cada individuo i la diferencia entre las medidas *Pre* y *Post*,

$$d_i = x_{i,Pre} - x_{i,Post},$$

y utilizar una prueba de la t de Student para contrastar si $\mu_d = \mu_{Pre} - \mu_{Post} = 0$. Ambos test son equivalentes.

El resultado de los tests se muestra en la tabla 2, que contiene la siguiente información:

columna	descripción
<i>Media</i>	Media de las diferencias
<i>Desviación típica</i>	Desviación típica de las diferencias
<i>Error Standard</i>	Error standard de la media de las diferencias
<i>IC95% Inferior</i>	Extremo inferior del intervalo de confianza al 95% de la media de las diferencias
<i>IC95% Superior</i>	Extremo superior del intervalo de confianza al 95% de la media de las diferencias
<i>t</i>	Valor del estadístico t asociado al test
<i>gl</i>	Número de grados de libertad, que es igual al número de parejas menos 1
<i>Sig. (bilateral)</i>	Significación o p-valor asociado al estadístico t . Se ha tomado como umbral $\alpha = 0.10$ de manera que si la significación es menor o igual que α rechazaremos la hipótesis nula, H_0 , de $\mu_{Pre} = \mu_{Post}$, su equivalente $\mu_d = 0$.

Tabla 2. Resultado de la comparación de medias Pre y Post para las 22 variables atendiendo al Grupo al que pertenecen los individuos de la muestra.

	INTERVENCIÓN								CONTROL							
	Diferencias emparejadas								Diferencias emparejadas							
	Media	Desviación típica	Error estándar	IC95% dif. Medias		t	gl	Sig. bilateral	Media	Desviación típica	Error estándar	IC95% dif. Medias		t	gl	Sig. bilateral
				Inferior	Superior							Inferior	Superior			
EBE_AFECTIVA_PRE - EBE_AFECTIVA_POST	0,37	2,855	0,421	-0,478	1,217	0,878	45	0,385	-0,286	3,169	0,453	-1,196	0,624	-0,631	48	0,531
EBE_COGNITIV_PRE - EBE_COGNITIV_POST	0,913	4,511	0,665	-2,253	0,427	-1,373	45	0,177	0,143	2,979	0,426	-0,713	0,999	0,336	48	0,739
EBE_TOTAL_PRE - EBE_TOTAL_POST	0,543	5,906	0,871	-2,297	1,21	-0,624	45	0,536	-0,143	4,569	0,653	-1,455	1,169	-0,219	48	0,828
HAB_COM_PRE - HAB_COM_POST	0,804	6,228	0,918	-1,045	2,654	0,876	45	0,386	0,816	6,864	0,981	-1,155	2,788	0,833	48	0,409
ASERTIVIDAD_PRE - ASERTIVIDAD_POST	-0,0674	2,883	0,425	-1,53	0,182	-1,585	45	0,12	-0,755	3,276	0,468	-1,696	0,186	-1,614	48	0,113
RES_CON_PRE - RES_CON_POST	0,457	3,423	0,505	-0,56	1,473	0,904	45	0,371	0,306	3,943	0,563	-0,827	1,439	0,543	48	0,589
EHS_TOTAL_PRE - EHS_TOTAL_POST	0,587	7,126	1,051	-1,529	2,703	0,559	45	0,579	0,367	9,451	1,35	-2,347	3,082	0,272	48	0,787
COMP_SOCIAL_PRE - COM_SOCIAL_POST	0,913	4,283	0,632	-0,359	2,185	1,446	45	0,155	0,388	4,353	0,622	-0,863	1,638	0,624	48	0,536
PROSOC_PRE - PROSOC_POST	0,065	3,402	0,502	-0,945	1,075	0,13	45	0,897	0,755	3,603	0,515	-0,28	1,79	1,467	48	0,149
JUST_IGUALD_PRE - JUST_IGUALD_POST	-0,913	3,203	0,472	-1,864	0,038	-1,933	45	0,059	1,449	3,13	0,447	0,55	2,348	3,241	48	0,002
HONESTIDAD_PRE - HONESTIDAD_POST	-0,87	2,979	0,439	-1,754	0,015	-1,98	45	0,054	0,592	2,491	0,356	-0,124	1,307	1,663	48	0,103
INTEGRIDAD_PRE - INTEGRIDAD_POST	0,261	3,884	0,573	-0,893	1,414	0,456	45	0,651	-0,327	2,802	0,4	-1,131	0,478	-0,816	48	0,419
RESPONS_PRE - RESPONS_POST	0	3,882	0,572	-1,153	1,153	0	45	1	-0,041	3,421	0,489	-1,024	0,942	-0,084	48	0,934
REC_SOCIAL_PRE - REC_SOCIAL_POST	0,435	3,833	0,565	-0,704	1,573	0,769	45	0,446	-0,286	4,301	0,614	-1,521	0,95	-0,465	48	0,644
HEDONISMO_PRE - HEDONISMO_POST	0,478	3,999	0,59	-0,709	1,666	0,811	45	0,422	0,592	2,457	0,351	-0,114	1,298	1,686	48	0,098
VAL_SOCIALES_PRE - VAL_SOCIALES_POST	0,065	7,555	1,114	-2,178	2,309	0,059	45	0,954	2,592	8,879	1,268	0,042	5,142	2,043	48	0,047
VAL_PERSON_PRE - VAL_PERSON_POST	-0,609	7,126	1,051	-2,725	1,507	-0,579	45	0,565	0,224	5,846	0,835	-1,455	1,904	0,269	48	0,789
VAL_INDIVIDU_PRE - VAL_INDIVIDU_POST	0,913	6,85	1,01	-1,121	2,947	0,904	45	0,371	0,306	5,116	0,731	-1,163	1,776	0,419	48	0,677
IMPULSIVIDAD_PRE - IMPULSIVIDAD_POST	1,283	3,146	0,464	0,348	2,217	2,765	45	0,008	0,163	2,418	0,345	-0,531	0,858	0,473	48	0,639
PEN_DESADAP_PRE - PEN_DESADAP_POST	1,326	2,829	0,417	0,486	2,166	3,179	45	0,003	-0,347	2,403	0,343	-1,037	0,343	-1,011	48	0,317
HAB_PENSAM_PRE - HAB_PENSAM_POST	-0,696	4,366	0,644	-1,992	0,601	-1,081	45	0,286	-0,388	3,968	0,567	-1,527	0,752	-0,684	48	0,497
MAN_ESTRES_PRE - MAN_ESTRES_POST	-0,652	4,591	0,677	-2,016	0,711	-0,963	45	0,34	-1,061	3,744	0,535	-2,137	0,014	-1,984	48	0,053

Se han destacado en amarillo los p-valores menores que 0.10 y que conducen por tanto al rechazo de la igualdad de la medias *Pre* y *Post*. Como la diferencia que estamos considerando es, recordemos, $\mu_{Pre} - \mu_{Post}$, el signo del intervalo nos dirá cuál de las dos es mayor.

En la Tabla 2, en cuanto al grupo de la intervención, se observa que:

- Existen diferencias significativas entre JUSTICIA_IGUALDAD_PRE y JUSTICIA_IGUALDAD_POST (p-valor=0.059). El intervalo de confianza para esta diferencia es [-1.864, 0.038]. Se observa que esta diferencia presenta valores negativos. Por lo tanto, $JUSTICIA_IGUALDAD_PRE - JUSTICIA_IGUALDAD_POST < 0$ y así $JUSTICIA_IGUALDAD_PRE < JUSTICIA_IGUALDAD_POST$.
- Existen diferencias significativas entre HONESTIDAD_PRE y HONESTIDAD_POST (p-valor=0.054). El intervalo de confianza para esta diferencia es [-1.754, 0.015]. Se observa que esta diferencia presenta valores negativos. Por lo tanto, $HONESTIDAD_PRE - HONESTIDAD_POST < 0$ y así $HONESTIDAD_PRE < HONESTIDAD_POST$.
- Existen diferencias entre IMPULSIVIDAD_PRE e IMPULSIVIDAD_POST (p-valor=0.008). El intervalo de confianza para esta diferencia es [0.348, 2.217]. Se observa que esta diferencia presenta valores positivos. Por lo tanto, $IMPULSIVIDAD_PRE - IMPULSIVIDAD_POST > 0$ y así $IMPULSIVIDAD_PRE > IMPULSIVIDAD_POST$.
- Existen diferencias significativas entre PENSAMIENTOS DESADAPTATIVOS_PRE y PENSAMIENTOS DESADAPTATIVOS_POST (p-valor=0.003). El intervalo de confianza para esta diferencia es [0.486, 2.166]. Se observa que esta diferencia presenta valores positivos. Por tanto, $PENSAMIENTOS_DESADAPTATIVOS_PRE - PENSAMIENTOS_DESADAPTATIVOS_POST > 0$ y así $PENSAMIENTOS_DESADAPTATIVOS_PRE > PENSAMIENTOS_DESADAPTATIVOS_POST$.

Estos resultados son consistentes con la literatura científica (López Latorre y Garrido, 2005; Redondo et al., 2012b; Sánchez-Sansegundo et al., 2020). Esto es, un programa cognitivo conductual, ha obtenido un impacto positivo en dos variables de un instrumento psicométrico que mide habilidades cognitivas como son la impulsividad y los pensamientos desadaptativos. Estos resultados suponen una reducción tanto de la impulsividad como de los pensamientos erróneos y prejuiciosos lo cual denota una mejora del razonamiento crítico.

Otras dos variables que obtienen un p-valor significativo son justicia e igualdad y honestidad que pertenecen a un cuestionario psicométrico como es la escala de valores para adolescentes (Oliva et al., 2011).

En la Tabla 2, en cuanto al grupo control se observa que:

- Existen diferencias significativas entre JUSTICIA_IGUALDAD_PRE y JUSTICIA_IGUALDAD_POST (p-valor=0.002). El intervalo de confianza para esta diferencia es [0.550, 2.348]. Se observa que esta diferencia presenta valores positivos. Por lo tanto, $JUSTICIA_IGUALDAD_PRE - JUSTICIA_IGUALDAD_POST > 0$ y así $JUSTICIA_IGUALDAD_PRE > JUSTICIA_IGUALDAD_POST$.

- Existen diferencias significativas entre VALORES SOCIALES_PRE y VALORES SOCIALES_POST (p-valor=0.047). El intervalo de confianza para esta diferencia es [0.042, 5.412]. Se observa que esta diferencia presenta valores positivos. Por lo tanto, VALORES SOCIALES_PRE- VALORES SOCIALES_POST>0 y así VALORES SOCIALES_PRE> VALORES SOCIALES_POST.
- Existen diferencias significativas entre MANEJO DEL ESTRÉS_PRE y MANEJO DEL ESTRÉS_POST (p-valor=0.053). El intervalo de confianza para esta diferencia es [-2.137, 0.014]. Se observa que esta diferencia presenta valores negativos. Por lo tanto, MANEJO DEL ESTRÉS_PRE- MANEJO DEL ESTRÉS_POST<0 y así MANEJO DEL ESTRÉS_PRE< MANEJO DEL ESTRÉS_POST.

Para las variables justicia e igualdad y valores sociales, a pesar de tener un p valor significativo, no observamos un incremento en el post respecto al pre. Por tanto, los sujetos de la muestra encuadrados en el grupo de control no obtuvieron una mejoría en estas variables en comparación a los que participaron en el grupo intervención.

Para la variable tolerancia a la frustración (manejo del estrés), se observaron mejoras en ambos grupos, pero estas fueron estadísticamente significativas para los participantes del grupo control respecto al grupo que participó en el programa.

La tabla siguiente (Tabla 3) muestra, en término medio, las diferencias significativas que se han detectado.

Tabla 3. Resumen de las variables cuyo p-valor es significativo en la diferencia de medias

INTERVENCIÓN	CONTROL
JUST_IGUALD_PRE = JUST_IGUALD_POST – 0.913	JUST_IGUALD_PRE = JUST_IGUALD_POST + 1.44
HONESTIDAD_PRE = HONESTIDAD_POST – 0.87	
IMPULSIVIDAD_PRE = IMPULSIVIDAD_POST + 1.28	
PEN_DESADAP_PRE = PEN_DESADAP_POST + 1.32	
	VAL_SOCIALES_PRE = VAL_SOCIALES_POST + 2.59
	MAN_ESTRÉS_PRE = MAN_ESTRÉS_POST – 1.06

En esta tabla se pueden apreciar en color negro las variables ya comentadas cuyo p-valor es inferior a 0.10 y que suponen una mejora en el post respecto al pre. En color azul, se aprecian las variables cuyo p-valor es inferior a 0.10 y no suponen una mejora en el post respecto al pre

5.2. Comparación de las medias Post y Pre para las distintas variables atendiendo a los factores *Sexo* y *Mediación* bajo Intervención.

Se realiza por último un análisis de la comparación de las medias Post y Pre para los grupos *Sexo* y *Mediación* bajo la condición de haber participado en el grupo intervención y únicamente se presentan aquellas variables para las cuales la significación bilateral tiene un p-valor menor a 0,1. El objetivo de este análisis es ampliar el detalle sobre la posible eficacia del programa de intervención observando las diferencias entre las distintas variables para los grupos definidos por el *Sexo* y el hecho de haber participado en *Mediación*.

5.2.1. Comparación de las medias Post y Pre para las distintas variables atendiendo al factor *Sexo* bajo Intervención.

En cuanto al grupo *Sexo* se presentan los resultados a continuación en la tabla 4.

Tabla 4. Resultado de la comparación de medias Post y Pre atendiendo al *Sexo* de los individuos de la muestra bajo Intervención

SEXO-CHICOS								
	Diferencias emparejadas							
	Media	Desviación típica	Error estándar	IC95% dif. Medias		t	gl	Sig. bilateral
				Inferior	Superior			
EBE_AFECTIVA_PRE - EBE_AFECTIVA_POST	1,118	1,799	0,436	0,193	2,042	2,562	16	0,021
COMP_SOCIAL_PRE - COM_SOCIAL_POST	2,529	4,875	1,182	0,023	5,036	2,139	16	0,048
HONESTIDAD_PRE - HONESTIDAD_POST	-1,706	2,616	0,635	-3,051	-0,361	-2,688	16	0,016
IMPULSIVIDAD_PRE - IMPULSIVIDAD_POST	0,765	2,927	0,710	-0,740	2,270	1,077	16	0,297
PEN_DESADAP_PRE - PEN_DESADAP_POST	0,059	2,331	0,565	-1,140	1,257	0,104	16	0,918

SEXO-CHICAS								
	Diferencias emparejadas							
	Media	Desviación típica	Error estándar	IC95% dif. Medias		t	gl	Sig. bilateral
				Inferior	Superior			
EBE_AFECTIVA_PRE - EBE_AFECTIVA_POST	-0,069	3,273	0,608	-1,314	1,176	-0,113	28	0,910
COMP_SOCIAL_PRE - COM_SOCIAL_POST	-0,034	3,659	0,680	-1,426	1,358	-0,051	28	0,960
HONESTIDAD_PRE - HONESTIDAD_POST	-0,379	3,110	0,578	-1,562	0,804	-0,657	28	0,517
IMPULSIVIDAD_PRE - IMPULSIVIDAD_POST	1,586	3,279	0,609	0,339	2,833	2,605	28	0,015
PEN_DESADAP_PRE - PEN_DESADAP_POST	2,069	2,865	0,532	0,979	3,159	3,889	28	0,001

El hecho de profundizar en el grupo de participantes que formaron parte del grupo de intervención nos ayuda a concretar el efecto de esta. Así, diferencias que no se detectaban, al tratar el grupo de participantes de forma agregada, sí se contemplan al analizar la intervención desagregando por sexo. Concretando los resultados obtenidos, las diferencias significativas observadas en el grupo de participantes pertenecientes al grupo de intervención son las siguientes:

Chicos

- $EBE_AFECTIVA_PRE = EBE_AFECTIVA_POST + 1,118$
- $COMP_SOCIAL_PRE = COMP_SOCIAL_POST + 2,529$
- $HONESTIDAD_PRE = HONESTIDAD_POST - 1,706$

Chicas

- $IMPULSIVIDAD_PRE = IMPULSIVIDAD_POST + 1,586$
- $PEN_DESADAP_PRE = PEN_DESADAP_POST + 2,069$

Igual que para la tabla 3, utilizamos el resaltado en fuente azul para indicar las variables en las que no se aprecia (pese a que el p-valor es inferior a 0.10) mejora en el Post respecto al Pre.

En los chicos observamos una mejora significativa respecto a las chicas en la variable honestidad. En la literatura especializada no se encuentran diferencias entre sexos para esta variable en la etapa adulta. Muñoz et al., (2021) señalan resultados ambivalentes en diferentes estudios. Por otra parte, sí parece existir una cierta diferencia en la honestidad a favor de las chicas frente a los chicos en la adolescencia (Hobrath, 2009; Maggian y Villeval, 2014).

En el caso de las chicas, existe una mejora significativa respecto a los chicos en las variables impulsividad y pensamientos desadaptativos.

En la literatura especializada no se aprecia una diferencia significativa en el control de impulsos en la adolescencia media. Sí existe en cambio evidencia de una diferencia a partir de los 16 años, siendo esta la edad media más alta de impulsividad en las mujeres. Siendo los 18-19 el pico de impulsividad en los hombres (Shulman et al., 2015). Existen estudios que señalan una mayor impulsividad en comportamientos sexuales de riesgo en las chicas que en los chicos (Dir et al., 2014) y alguna diferencia en alguna dimensión en la impulsividad en adolescentes. Por ejemplo, D'Acremont et al. (2004) indican que las chicas puntúan más en comportamientos de urgencia y los chicos en búsqueda de sensaciones.

En cuanto a los pensamientos desadaptativos, diferentes investigaciones señalan una mayor presencia de pensamientos repetitivos negativos en chicas que en chicos (Espinosa et al., 2022; Molina et al., 2023).

5.2.2. Comparación de las medias Post y Pre para las distintas variables atendiendo al factor *Mediación* bajo Intervención.

Para el caso de los participantes en el grupo intervención, los resultados según la mediación se presentan en la tabla 5.

Tabla 5. Resultado de la comparación de medias Post y Pre atendiendo al grupo de formación o no en mediación al que pertenecen los individuos de la muestra bajo Intervención

MEDIACIÓN SÍ								
Diferencias emparejadas								
	Media	Desviación típica	Error estándar	IC95% dif. Medias		t	gl	Sig. bilateral
				Inferior	Superior			
JUST_IGUALD_PRE - JUST_IGUALD_POST	-0,636	2,908	0,877	-2,590	1,317	-0,726	10	0,485
HONESTIDAD_PRE - HONESTIDAD_POST	0,545	2,252	0,679	-0,968	2,059	0,803	10	0,441
IMPULSIVIDAD_PRE - IMPULSIVIDAD_POST	1,000	2,966	0,894	-0,993	2,993	1,118	10	0,290
PEN_DESADAP_PRE - PEN_DESADAP_POST	3,273	2,649	0,799	1,493	5,052	4,097	10	0,002

MEDIACIÓN NO								
Diferencias emparejadas								
	Media	Desviación típica	Error estándar	IC95% dif. Medias		t	gl	Sig. bilateral
				Inferior	Superior			
JUST_IGUALD_PRE - JUST_IGUALD_POST	-1,000	3,325	0,562	-2,142	0,142	-1,779	34	0,084
HONESTIDAD_PRE - HONESTIDAD_POST	-1,314	3,066	0,518	-2,367	-0,261	-2,536	34	0,016
IMPULSIVIDAD_PRE - IMPULSIVIDAD_POST	1,371	3,237	0,547	0,260	2,483	2,507	34	0,017
PEN_DESADAP_PRE - PEN_DESADAP_POST	0,714	2,630	0,445	-0,189	1,618	1,607	34	0,117

Igual que para el caso anterior diferencias no detectadas al tratar el grupo de participantes de forma agregada, sí lo son si las analizamos desde la participación o no en el grupo de mediación. En este caso, se observa que:

Mediación

- $PEN_DESADAP_PRE = PEN_DESADAP_POST + 3,273$

No mediación

- $JUST_IGUALD_PRE = JUST_IGUALD_PRE - 1,000$
- $HONESTIDAD_PRE = HONESTIDAD_POST - 1,314$
- $IMPULSIVIDAD_PRE = IMPULSIVIDAD_POST + 1,371$

Para el caso de los participantes en la formación en equipos de mediación, se observa una mejora significativa respecto de los que no lo hicieron, en la variable pensamientos desadaptativos.

En el grupo que no participó en la mediación, pero si en la intervención, apreciamos mejoras significativas en las variables justicia e igualdad, honestidad e impulsividad.

5.3. Comparación de las diferencias Post y Pre atendiendo al factor grupo con regresión logística binaria

La regresión logística, la técnica que vamos a utilizar, modeliza el comportamiento de una variable dicotómica en función de un conjunto de covariables. Lo que cabe preguntarse ahora es cuál sería la variable dicotómica a explicar en nuestro contexto. En efecto, las posible covariable explicativa *grupo*, sí lo es, presenta dos únicas categorías que podemos asimilar a los valores 0 y 1, pero las variable respuesta, aquellas que deseamos modelizar, son la diferencias entre las mediciones llevadas a cabo *pre* y *post*, y que son numéricas y no categóricas.

Lo que hemos hecho es recodificar y categorizar las diferencias *post – pre* convirtiéndolas en nuevas variables, que genéricamente denotamos por *Y*, tales que,

$$Y = 1, si dif_{post-pre} > 0$$

$$Y = 0, si dif_{post-pre} \leq 0$$

Con esta transformación estamos poniendo el énfasis en si existe un aumento de la puntuación de un tiempo a otro.

5.3.1 El modelo logístico binomial

La ocurrencia de un suceso puede ser descrita mediante una variable aleatoria Bernoulli, Y , tal que $Y = 1$ si ha ocurrido e $Y = 0$ en caso contrario. Es decir, $Y \sim B(1, p)$. La influencia de un conjunto de covariables, $\{X_1, X_2, \dots, X_k\}$, sobre Y puede modelizarse en este contexto mediante un *modelo logístico binomial* que hace depender linealmente de las covariables, el logaritmo de los odds a favor de la ocurrencia. Es decir,

$$\text{logit}P(Y = 1) = \log \frac{P(Y=1)}{P(Y=0)} = \beta_0 + \sum_{i=1}^k \beta_i x_i, \quad (1)$$

donde las covariables pueden ser numéricas o categóricas. Si la variable X_i es categórica con J categorías, la inclusión al modelo se hace a través de $J - 1$ variables dicotómicas, $X_{il}, l = 1, 2, \dots, J - 1$, de forma que $X_{il} = 1$ sólo cuando $X_i = l$ y vale 0 en cualquier otro caso. Con esta descomposición de X_i se evita la redundancia en los parámetros, y la categoría que falta, que se toma como referencia y cuya elección es arbitraria, se incluye en el modelo cuando las $X_{il} = 0, \forall l$.

Estimado el modelo, $\hat{\pi}_1$ la estimación de $\pi_1 = P(Y = 1)$ se obtiene fácilmente tomado antilogaritmos en la expresión anterior,

$$\hat{\pi}_1 = \frac{\exp(\beta_0 + \sum_{i=1}^k \beta_i x_i)}{1 + \exp(\beta_0 + \sum_{i=1}^k \beta_i x_i)}. \quad (2)$$

– Odds de un suceso

Observemos que lo que estamos modelizando en (1) es el logaritmo del cociente entre la probabilidad de un suceso, $P(Y=1)$, y la de su complementario, $P(Y=0)$. Se trata de un cociente particular que tiene nombre propio en probabilidad. Veámoslo con cierto detalle.

Consideremos un suceso cualquiera A y sea $P(A)$ la probabilidad de que ocurra. Se definen los *odds a favor de A*, o simplemente *odds de A*, al cociente entre dicha probabilidad y su complementaria. Es decir, el cociente entre las probabilidades de que *ocurra* y *no ocurra* el suceso,

$$\text{odds } A = \frac{P(A)}{P(A^c)} = \frac{P(A)}{1 - P(A)}. \quad (3)$$

Así, si dichas odds valen 1, indican que ambos sucesos son igualmente probables y $P(A) = 1 - P(A) = 1/2$. Si los odds valen 2, significa que la probabilidad de ocurrencia del suceso es el doble que la de no ocurrencia y un sencillo cálculo, recordando que $P(A) + P(A^c) = 1$, nos lleva a $P(A) = 2/3$ y $P(A^c) = 1/3$. En general, los odds mayores que 1 indican que es más probable la ocurrencia que la no ocurrencia del suceso, lo contrario si son menores que 1.

– Ratio o razón de odds (OR)

Supongamos ahora el suceso, $F=\{fumar\}$, y una variable categórica dicotómica, es decir, con solo dos categorías, por ejemplo, $X=\{hombre, mujer\}$. Los odds de F para los hombres sería simplemente el cociente (1) particularizado para los hombres,

$$odds F_{hombres} = \frac{P(F|X=\{hombres\})}{1-P(F|X=\{hombres\})}.$$

De igual manera obtendríamos los odds de F para las mujeres,

$$odds F_{mujeres} = \frac{P(F|X=\{mujeres\})}{1-P(F|X=\{mujeres\})},$$

donde $F|X = \{hombres\}$ representa el suceso *fumar siendo hombre* y análogamente para las mujeres.

La ratio de los odds de fumar de hombres frente a mujeres se define como el cociente de las odds anteriores,

$$OR F_{hombres/mujeres} = \frac{\frac{P(F|X = \{hombres\})}{1 - P(F|X = \{hombres\})}}{\frac{P(F|X = \{mujeres\})}{1 - P(F|X = \{mujeres\})}}.$$

La OR es, en cierto modo, una forma de medir la asociación entre dos variables. En lugar de hablar del suceso F , consideremos una nueva variable Y , también dicotómica cuyas

categorías son $Y=\{\text{fumar}, \text{no fumar}\}$. Podemos simplificar la notación asociando, tanto a X como a Y , los valores 1 y 0 de acuerdo con el siguiente criterio,

$X=1$, para los hombres, $X=0$, para las mujeres,

$Y=1$, cuando se fuma, $Y=0$, si no se fuma.

Para entender mejor el concepto, veamos de calcular la OR para unos datos concretos obtenidos a partir de una encuesta en la que se preguntaba acerca de los hábitos de fumar. Los resultados se recogen en la tabla.

		Fumar		
		Y=1	Y=0	total
Sexo	X=1	15	25	40
	X=0	10	25	35
total		25	50	75

De acuerdo con estos datos, $\text{odds } F_{\text{hombres}} = 15/25$, $\text{odds } F_{\text{mujeres}} = 10/25$, y la correspondiente OR valdrà,

$$OR \text{ fumar: sexo} = \frac{15/25}{10/25} = \frac{15}{10} = 1,5$$

que podemos interpretar diciendo de manera simplificada diciendo que los hombres tienen más probabilidad de fumar.

Este concepto es importante para interpretar adecuadamente el significado de los coeficientes en la regresión logística binomial.

5.3.2. Interpretación de los coeficientes del modelo logístico

Los coeficientes β del modelo están directamente relacionados con los odds a favor de la ocurrencia o con las odds ratio (OR).

- En efecto, si X_i es una *variable numérica*, mantengamos constantes el resto de variables y sustituyamos en (1) los valores x_i y $x_i + 1$, respectivamente.

Tomando antilogaritmos en las dos expresiones resultantes y efectuando el cociente entre ambas, obtendremos,

$$\exp(\beta_i) = \frac{\frac{\hat{\pi}_1(x_i+1)}{1-\hat{\pi}_1(x_i+1)}}{\frac{\hat{\pi}_1(x_i)}{1-\hat{\pi}_1(x_i)}},$$

es decir, $\exp(\beta_i)$ es el cambio que experimenta la odds ratio cuando la variable aumenta una unidad, permaneciendo constantes el resto de variables.

- b. Si X_i es una *variable categórica dicotómica*, como la utilizada al definir el concepto de OR anteriormente que definía el sexo, una categoría se representa mediante $X_i = 1$ y la otra con $X_i = 0$. Del cociente de los antilogaritmos de (1) para ambos valores de X_i se deduce que $\exp(\beta_i)$ es la ratio de las odds para cada categoría de la variable cuando el resto de variables no cambia.

Una presentación exhaustiva de los modelos logísticos puede encontrarse en Agresti (2013).

La Tabla 6 muestra los resultados obtenidos. El modelo estimado, para todas ellas, es el que se detalla a continuación:

$$\log \frac{P(Y = 1)}{P(Y = 0)} = \beta_0 + \beta_{\text{grupo}} x_{\text{grupo}},$$

la variable explicativa que se ha considerado (Grupo) es dicotómica.

No nos vamos a ocupar de los 22 ajustes, solo analizaremos uno de ellos, el resto se explican de forma análoga. Además, hemos de señalar que no todos ellos tienen interés porque para el ajuste se ha utilizado un método de selección de variables, que hace intervenir solo aquellas que tienen influencia sobre la variable respuesta Y , razón por la cual en muchos modelos los valores de los coeficientes β están en blanco.

Tabla 6. Exponenciales de los coeficientes ajustados en los modelos logísticos de las 22 variables

Diferencia	Grupo Intervención
EBE_AFECTIVA	0,833
EBE_COGNITIVA	
EBE_TOTAL	
HABILIDADES_COMUNICATIVAS	
ASERTIVIDAD	
RESOLUCIÓN_CONFLICTOS	
EHS_TOTAL	
COMPROMISO_SOCIAL	
PROSOCIALIDAD	
JUSTICIA_IGUALDAD	1,320
HONESTIDAD	1,390
INTEGRIDAD	
RESPONSABILIDAD	
RECONOCIMIENTO_SOCIAL	
HEDONISMO	
VALORES_SOCIALES	
VALORES_PERSONALES	
VALORES_INDIVIDUALISTAS	
IMPULSIVIDAD	0,810
PENSAMIENTOSDESADAPTATIVOS	0,784
HABILIDADESDEPENSAMIENTO	
MANEJO_ESTRÉS	0,837

Fijémonos en el modelo para la variable $Y=dif_honestidad$, los valores que se muestran en la tabla anterior son ya las $\exp(\beta_i)$, que recordemos remiten a las OR. En concreto estos valores son

Variable agrupación	$\exp(\beta_i)$	p-valor
Grupo_intervención	1,390	<0.01

Interpretemos la $\exp(\beta_i)$ para el *Grupo_Intervención*. Recordemos que la otra categoría, *No intervención*, se ha tomado como referencia y ello supone que:

$$1,39 = \frac{\frac{P(\text{honestidad}_{\text{post-pre}} > 0 \text{ en el grupo con intervención})}{P(\text{honestidad}_{\text{post-pre}} \leq 0 \text{ en el grupo con intervención})}}{\frac{P(\text{honestidad}_{\text{post-pre}} > 0 \text{ en el grupo con NO intervención})}{P(\text{honestidad}_{\text{post-pre}} \leq 0 \text{ en el grupo con NO intervención})}}$$

A modo de ejemplo, si la probabilidad de un aumento en el *post* cuando *No hay intervención* fuese de $\frac{1}{2}$, ello supondría que la contraria, de que $\text{post} - \text{pre} \leq 0$, valdría lo mismo y las odds correspondientes, que figuran en el denominador anterior, serían 1.

De aquí se deduce que:

$$1,39 = \frac{P(\text{honestidad}_{\text{post-pre}} > 0 \text{ en el grupo con intervención})}{P(\text{honestidad}_{\text{post-pre}} \leq 0 \text{ en el grupo con intervención})}$$

y como numerador y denominador suman 1, fácilmente obtendremos,

$$P(\text{honestidad}_{\text{post-pre}} > 0 \text{ en el grupo con intervención}) = 0,58.$$

Ha habido un incremento respecto de la observada en la categoría de referencia.

Podemos resumir diciendo,

- Un $\beta_i > 0 \rightarrow \exp(\beta_i) > 1$ y supone que para la categoría asociada se incrementa la probabilidad de un aumento en el *post* (en naranja en la Tabla 6),
- Un $\beta_i < 0 \rightarrow \exp(\beta_i) < 1$ y supone que para la categoría asociada se reduce la probabilidad de un aumento en el *post* (en amarillo en la Tabla 6).

Concretando el resto de resultados obtenidos con el grupo de intervención, se tiene:

$$P(EBE\ Afectiva_{post-pre} > 0 \text{ en el grupo con intervención}) = 0.45$$

$$P(\textbf{Justicia_Igualdad}_{post-pre} > \textbf{0 en el grupo con intervención}) = \textbf{0,57}$$

$$P(Impulsividad_{post-pre} > 0 \text{ en el grupo con intervención}) = 0.45$$

$$P(Pensamientos\ Desadapa_{post-pre} > 0 \text{ en el grupo con intervención}) = 0.43$$

$$P(\text{Manejo estrés}_{post-pre} > 0 \text{ en el grupo con intervención}) = 0,45$$

Con el análisis realizado, a partir de la regresión logística, se vuelve a detectar (ya que la probabilidad estimada es mayor que 0.5) que la intervención provoca cambios significativos en *Justicia_Igualdad* y *Honestidad*.

También para pensamientos desadaptativos e impulsividad, dado que un decrecimiento de los puntajes en estos dos factores implica una mejoría en las habilidades cognitivas ya mencionadas en el apartado anterior.

5.4. Comparación de las diferencias Post y Pre atendiendo al factor grupo con regresión logística multinomial

Como se ha visto, la regresión logística binomial se aplica a variables dicotómicas, lo que nos obligó a recodificar las diferencias y reducirlas a dos categorías. Aunque, también es posible llevar a cabo una categorización menos drástica y es lo que hemos hecho en este nuevo apartado.

En este caso, lo que hemos hecho es recodificar y categorizar las diferencias *post – pre* convirtiéndolas en nuevas variables, que genéricamente denotamos por Y, tales que,

$$Y = 1, \text{ si } dif_{post-pre} \in (-\infty, -3]$$

$$Y = 2, \text{ si } dif_{post-pre} \in (-3, -1]$$

$$Y = 3, \text{ si } dif_{post-pre} \in (-1, 0]$$

$$Y = 4, \text{ si } dif_{post-pre} \in (0, 2]$$

$$Y = 5, \text{ si } dif_{post-pre} \in (2, \infty),$$

Por lo tanto, damos lugar a 5 categorías con una particularidad a tener en cuenta, hay un orden entre ellas tal como se deduce de su obtención. Si $Y = 3$ sabemos que la diferencia que

la originó es mayor que la que da lugar a un $Y = 1$. Podemos también ahora aplicar un modelo logístico que presenta diferencias notables.

5.4.1. Modelo logístico ordinal

La variable respuesta Y es, como hemos visto, ordinal y toma valores $1, \dots, J$. Las variables independientes o predictoras serán $\{X_1, X_2, \dots, X_k\}$. El modelo tiene ahora la expresión,

$$\text{logit}P(Y \leq j) = \log \frac{P(Y \leq j)}{P(Y > j)} = \alpha_j + \sum_{i=1}^k \beta_i x_i, \quad (2)$$

donde $j = 1, 2, \dots, J - 1$. Modelo que recibe el nombre de *odds acumulados proporcionales*, y cuya diferencia principal respecto del binomial es que modeliza el logaritmo de los odds de la función de distribución de la variable Y en el valor j , es decir, el cociente entre $P(Y \leq j)$ y la probabilidad de su complementario $P(Y > j)$. Otra diferencia la representa el hecho de que hay tantos términos independientes, α_j , como categorías menos 1, $J - 1$, cuando en el modelo binomial este término era único. En este caso, también se ha considerado el grupo, como variable explicativa.

5.4.2. Interpretación de los coeficientes del modelo logístico

Los coeficientes β del modelo se interpretan de forma análoga a como lo hacíamos en el modelo binomial, teniendo en cuenta que los odds ahora atañen a la función de distribución. En particular, como nuestras covariables son categóricas,

$$\exp(\beta_i) = \frac{\frac{P(Y \leq j | x_{i, no \text{ ref}})}{P(Y > j | x_{i, no \text{ ref}})}}{\frac{P(Y \leq j | x_{i, ref})}{P(Y > j | x_{i, ref})}},$$

donde *ref* indican la categoría de la variable x_i que se ha tomado de referencia. También como antes, los términos independientes no tienen interés en nuestro análisis.

En este caso, los resultados obtenidos se resumen en la Tabla 7.

Tabla 7. Exponenciales de los coeficientes ajustados en los modelos logísticos ordinales de las 22 variables

Diferencia	Grupo Intervención
EBE_AFECTIVA	
EBE_COGNITIVA	
EBE_TOTAL	
HABILIDADES_COMUNICATIVAS	
ASERTIVIDAD	
RESOLUCIÓN_CONFLICTOS	
EHS_TOTAL	
COMPROMISO_SOCIAL	
PROSOCIALIDAD	
JUSTICIA_IGUALDAD	3,560
HONESTIDAD	3,550
INTEGRIDAD	
RESPONSABILIDAD	
RECONOCIMIENTO_SOCIAL	
HEDONISMO	
VALORES_SOCIALES	1,830
VALORES_PERSONALES	
VALORES_INDIVIDUALISTAS	
IMPULSIVIDAD	0,520
PENSAMIENTOSDESADAPTATIVOS	0,306
HABILIDADESDEPENSAMIENTO	
MANEJO_ESTRÉS	

Analizaremos también un solo resultado, el correspondiente a $Y=dif_valores_sociales$. Los valores que se muestran en el Tabla 7 son las $\exp(\beta_i)$, los p-valores son inferiores a 0.01 para todas las variables.

Variable	$\exp(\beta_i)$	p-valor
Valores Sociales	1,830	<0.01

No reproduciremos de nuevo las OR como hicimos en el caso binomial, en su lugar daremos interpretación de los valores que vemos en las tablas:

- En los grupos donde hubo intervención, la probabilidad de obtener una diferencia positiva mayor en *valores sociales*, es 1,83 veces mayor.

En la Tabla 7 hemos utilizado el mismo código de colores para destacar aquellas $\exp(\beta_i)$ que son mayores (naranja) o menores (amarillo) que la unidad

Concretando el resto de resultados obtenidos con el grupo de intervención, se tiene:

- La probabilidad de obtener una diferencia positiva mayor en *Justicia_Igualdad* es 3,56 veces mayor.
- La probabilidad de obtener una diferencia positiva mayor en *Honestidad* es 3,55 veces mayor.
- La probabilidad de obtener una diferencia positiva en *Impulsividad* es menor, es aproximadamente la mitad (0,52).
- En el caso de los *Pensamientos_Desadaptativos*, también encontramos una probabilidad menor. En este caso, de 0,30.

Como ya se ha señalado en anteriores análisis, a diferencia de otras variables, *Impulsividad* y *Pensamientos_Desadaptativos*, tienen una valencia negativa, por tanto una reducción significativa en los puntajes pre-post, denota una mejoría en estas áreas.

Así pues, los análisis de regresión logística que hemos efectuado nos vuelven a subrayar las diferencias significativas (respecto del factor intervención) de *Justicia_Igualdad*, *Honestidad*, *Impulsividad* y *Pensamientos Desadaptativos*. Notar que éstas ya fueron detectadas con el análisis previo de comparación de medias. En el caso de la regresión logística, no se han detectado las diferencias significativas en la tolerancia a la frustración (manejo del estrés).

También detecta este nuevo análisis, una diferencia significativa para la variable *Valores Sociales* del factor intervención respecto al control. Según los autores del cuestionario de valores (Oliva et al., 2011) esto denota una actitud empática y prosocial y una preocupación por el bienestar de los demás.

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN

Tal y como se desarrolló en el marco teórico, que tengamos constancia, nuestra aplicación del PPS-VCJ es la primera que ha tenido lugar en una etapa de prevención primaria.

Analizando en conjunto los resultados obtenidos observamos que de las 22 variables dependientes, tan solo 5 han tenido un efecto significativo para el grupo de intervención en comparación al grupo control.

No debemos obviar que esta investigación se vio afectada por la situación de pandemia mundial a causa de la Covid-19. Desconocemos si en un contexto de mayor normalidad o con una muestra mayor, hubiéramos obtenido resultados significativos en un mayor número de variables, pero podemos sostener que a la vista de los resultados, sí se ha producido una mejora en diferentes áreas que conforman la competencia social.

De este modo, se han observado mejoras estadísticamente significativas en áreas como la impulsividad y los pensamientos desadaptativos y en valores tales como la honestidad, la justicia e igualdad, además de en una subescala de valores sociales

Respecto a la impulsividad, la literatura especializada ubica esta variable como uno de los principales factores de riesgo para la comisión de hechos antisociales o delictivos (Loeber, 2012, Loeber et al., 2012; Luengo et al., 1994, Menting et al., 2015).

En cuanto a los pensamientos desadaptativos, pueden constituir un factor de riesgo para la consolidación de una rigidez cognitiva y errores de pensamiento que también es considerado un factor de riesgo de cogniciones antisociales (López Latorre et al., 2001; Ross y Hilborn, 2008).

Estos resultados denotan una mejora del razonamiento crítico que puede contribuir a una mayor flexibilidad y apertura de pensamiento. También suponen una mejora en la capacidad de planificación y una reducción de las conductas impulsivas (Ross y Hilborn, 2008; Ross y Young, 2007).

Analizando los resultados para las variables de la escala de valores, se observan mejoras estadísticamente significativas para las variables justicia e igualdad, honestidad y valores sociales.

Justicia e igualdad supone una firme creencia en el valor de la igualdad efectiva y la diversidad superando creencias estereotipadas y sexistas. En cuanto a la variable

honestidad, se engloba dentro de la subescala valores personales que implican una fortaleza para actuar de forma coherente con los propios principios. Finalmente valores sociales supone una actitud empática y prosocial (Oliva et al., 2011).

Para la variable tolerancia a la frustración (manejo del estrés), se observaron mejoras en ambos grupos, pero estas fueron estadísticamente significativas para los participantes del grupo control respecto al grupo que participó en el programa.

Una mejora en esta variable denota una mayor capacidad de afrontar situaciones estresantes de manera más eficaz y regular de manera constructiva las emociones (Oliva et al. 2011). Una posible explicación a este hecho la podemos encontrar en la situación de confinamiento provocada por la Covid-19. Entre sus aspectos negativos propició mayor aislamiento social en muchas personas y como aspecto positivo, propició en los adolescentes una menor presión académica y oportunidad de estrechar lazos familiares. En unos casos pudo ser positivo y en otros negativo en función de la estructura familiar y las posibilidades de mantener contacto con amigos a través de dispositivos online (Furstova et al., 2022).

Otra posible explicación que podemos sugerir es la diferente manera de gestionar la docencia a distancia de los tutores de los cursos que conformaban el grupo control frente a los tutores que conformaban el grupo de intervención.

No obstante, cabe recordar que en el caso de la regresión logística, no se han detectado las diferencias significativas en la tolerancia a la frustración (manejo del estrés).

En conjunto, los resultados agregados de la eficacia del PPS-VCJ para el grupo de intervención frente al control, suponen un efecto positivo significativo, aunque no para la mayoría de las variables como esperábamos.

Sin embargo estos resultados, a pesar de ser modestos, son muy prometedores dadas las habilidades en las que se producen las mejoras que se consideran factores dinámicos (Redondo et al., 2012b) y suponen una mayor capacidad para reflexionar habiendo adquirido una mayor capacidad en el razonamiento crítico y la firme creencia en valores como la igualdad real y efectiva y la diversidad. Además de ello, una mejora en la creencia en los valores sociales denota sentimiento de empatía y un acuerdo con las normas sociales.

Si realizamos una comparativa con diversas aplicaciones del PPS, observamos similitudes con nuestro estudio. En la investigación de Fernández Durán (2015) se

observaron mejoras significativas en desarrollo de valores y autocontrol. En una aplicación del PPS en un entorno correccional, Redondo et al. (2012b) señalaban que se apreciaron mejoras parciales en la aplicación del programa. Sí se apreciaron mejoras significativas en las habilidades sociales y la autoestima y una reducción de la agresividad. Sin embargo la intervención no tuvo efecto para la empatía, el estilo cognitivo y la impulsividad. Tampoco se produjeron cambios para la variable distorsiones cognitivas.

En la adaptación del PPS de Segura y Arcas (2003) los participantes en el programa obtuvieron mejoras en el autocontrol, la asertividad y el control emocional.

Respecto a las aplicaciones anteriores del PPS-VCJ, por la metodología utilizada no son del todo comparables con nuestro estudio. Las primeras aplicaciones se desarrollaron con menores infractores ya sea en internamiento o en medio abierto. Algunas aplicaciones han utilizado una aproximación cualitativa (Alba et al., 2005; Latorre y Garrido, 2005). Otras aplicaciones han utilizado una evaluación cualitativa y una aplicación de un cuestionario de predicción de riesgo (Gómez Sáez, 2007). O bien se han utilizado cuestionarios para detectar el consumo de sustancias (Alarcó-Rosales et al., 2021).

Otra aplicación con una aproximación cualitativa (Clemente et al., 2023) ofreció resultados moderadamente positivos en la mejora del comportamiento y el absentismo escolar.

Sí existe una aplicación que utilizó un diseño metodológico similar a nuestro estudio. Una investigación (Sánchez-Sansegundo, 2020) experimental con evaluación pre test post test (N=142) que se llevó a cabo con estudiantes de 13 a 17 años que cursaban programas de educación alternativa y estaban en riesgo de fracaso escolar. Los resultados mostraron que tras la aplicación del programa mejoró la autoestima, las habilidades sociales, la empatía y la resolución racional de problemas de los participantes.

Observamos que en diferentes aplicaciones del PPS o PPS-VCJ, una de las variables dependientes fue la autoestima (Redondo et al., 2012b; Sánchez-Sansegundo et al., 2020), ausente en los instrumentos que nosotros aplicamos. Detectamos una debilidad en nuestra medición, como es la utilización de algún instrumento para medir el autoconcepto y la autoestima. Por ejemplo en una investigación de tipo transversal (Valiente et al., 2020) en la que participaron 161 estudiantes de secundaria con una edad media de 14,51 años, se propuso como objetivo comprobar la relación entre

inteligencia emocional y valores con variables vinculadas al bienestar psicológico como la autoestima, el optimismo y la tolerancia a la frustración.

Entre los instrumentos de medición se utilizó la escala de valores para adolescentes (Oliva et al., 2011) utilizado también en nuestra investigación. Los resultados relativos a la correlación entre valores sociales y resto de variables fueron los siguientes:

- Valores como la justicia e igualdad, se relacionan directamente con el optimismo y la tolerancia a la frustración. Esta última variable se correlaciona directamente con conductas prosociales.
- Valores como la honestidad son mayores cuando también lo son la autoestima y el optimismo.

Es harto complicado inferir *per se* que en nuestro caso los participantes del programa han mejorado en áreas tales como la autoestima, el optimismo y la tolerancia a la frustración, si bien, apuntan una tendencia que al menos parece plausible y merece ser explorada.

En referencia a la diferencia entre sexos se ha observado una mayor diferencia para las chicas respecto de los chicos en la disminución de la impulsividad y los pensamientos desadaptativos. Al contrario, los chicos mejoran en la variable honestidad respecto a las chicas.

Como se ha señalado en el análisis de resultados, respecto a la honestidad en la literatura especializada no se encuentran diferencias entre sexos para esta variable en la etapa adulta. Muñoz et al., (2021) señalan resultados ambivalentes en diferentes estudios. Por otra parte, sí parece existir una cierta diferencia en la honestidad a favor de las chicas frente a los chicos en la adolescencia (Hobrath, 2009; Maggian y Villeval, 2014).

También como se ha señalado con anterioridad, para las variables impulsividad y pensamientos desadaptativos, en la literatura especializada no se aprecia una diferencia significativa en el control de impulsos en la adolescencia media. Sí existe en cambio evidencia de una diferencia a partir de los 16 años, siendo esta la edad media más alta de impulsividad en las mujeres. Siendo los 18-19 el pico de impulsividad en los hombres (Shulman et al., 2015). Existen estudios que señalan una mayor impulsividad en comportamientos sexuales de riesgo en las chicas que en los chicos (Dir et al., 2014) y alguna diferencia en alguna dimensión en la impulsividad en adolescentes. Por ejemplo, D'Acremont et al. (2004) indican que las chicas puntúan más en comportamientos de urgencia y los chicos en búsqueda de sensaciones.

En cuanto a los pensamientos desadaptativos, como también se indicó en análisis de resultados, diferentes investigaciones señalan una mayor presencia de pensamientos repetitivos negativos en chicas que en chicos (Espinosa et al., 2022; Molina et al., 2023).

Respecto a las diferencias halladas, el estado de la investigación es aún incipiente para poder dar una explicación sólida. Tradicionalmente los programas preventivos se han dirigido mayoritariamente a varones (Loinaz y Cárdenas, 2021; Ross y Hilborn, 2008) y aunque se han mostrado eficaces para aplicaciones en chicas, la investigación sugiere que existen diferencias de género en necesidades criminógenas y es necesario profundizar en estas diferencias para las chicas (Leve et al., 2015; Sharpe, 2011) de cara a mejorar en el diseño y aplicación de programas preventivos.

Aplicaciones recientes del PPS-VCJ, han presentado sus resultados de forma agregada (Sánchez-Sansegundo et al., 2020; Alarcó-Rosales et al., 2021). Sería muy interesante poder contar con más investigaciones que profundicen en estas diferencias con el objetivo de mejorar los programas.

En referencia a las diferencias halladas en el grupo de intervención entre los que se formaron en mediación y los que no, los resultados son muy interesantes.

Para aquellos que formaban parte de la formación en mediación, se observa una mejora significativa en la variable pensamientos desadaptativos que como se ha señalado con anterioridad supone una mejora en la flexibilidad y el razonamiento crítico. Por otra parte, los no mediadores mejoran significativamente respecto del subgrupo de mediación en las variables justicia e igualdad, honestidad e impulsividad.

Estos resultados pueden parecer sorprendentes. Sin embargo, si analizamos la parte nuclear de componentes utilizados en el programa de mediación (Caurín et al., 2019; Torrego y Galán, 2008) y el programa PPS-VCJ (Alba et al., 2005), observamos aunque ambos programas son multicomponente, difieren en su composición nuclear. Así por ejemplo, el PPS-VCJ está muy orientado a las habilidades cognitivas y el programa en mediación, muy orientado en la educación emocional y desarrollo de valores.

Por tanto que los participantes del grupo de intervención que formaban parte del grupo de mediación, mejoraran significativamente en pensamientos desadaptativos, parece coherente con la formación recibida.

Para el resto de variables en las que se observó una mejora significativa del grupo de no mediadores, hemos hallado que los participantes del grupo de mediación partían de una línea base superior al resto de participantes y en el posttest ambos subgrupos tenían unos niveles de puntuación parejos en los cuestionarios (puede observarse en la tabla

A.2 en el anexo III). Al partir ya de una línea base alta en el desarrollo de esas competencias es lógico pensar que la mejora que puedan experimentar los mediadores sea tan notoria como en el grupo de los que no participaron en la formación en mediación.

Tal y como se desarrolló en el marco teórico, la aplicación de un programa preventivo, en este caso del PPS-VCJ en Institutos de Secundaria, puede ser no solo adecuado y factible, sino el momento óptimo para los jóvenes que se encuentran en la etapa media de la adolescencia. Recientes estudios (Sydnor et al., 2023) señalan que en esta etapa las desventajas ambientales pueden influir sobre la maduración de los cerebros de estos jóvenes.

De hecho, los autores del estudio recalcan que, la adolescencia es un período sensible para el desarrollo de la corteza asociativa y que es en esta etapa en la que, el entorno, las experiencias y las intervenciones, podrían tener un gran impacto en las cortezas flexibles de orden superior.

Por tanto, un programa como el aplicado puede fomentar la competencia social y favorecer el desarrollo positivo de los adolescentes en el contexto de la etapa educativa de la ESO.

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

7.1. CONCLUSIONES

Según la hipótesis: “La aplicación del PPS-VCJ producirá cambios en aras de una mejora en los factores socio cognitivos integrados en la competencia social.” Hemos podido comprobar que se cumple parcialmente como hemos indicado en la discusión y se puede apreciar en los resultados.

Y de ello se derivan las siguientes conclusiones:

PRIMERA. -

En el marco teórico hemos llegado a una serie de conclusiones importantes para el cumplimiento de los objetivos de la presente tesis. Respecto a nuestro objetivo principal, hemos determinado que fomentar la competencia social de manera estructurada y sistemática es posible en un centro de secundaria en el currículo visible. Pero no solo posible, sino que es pertinente y es positivo realizarlo en la etapa media de la adolescencia para favorecer el desarrollo positivo y favorecer los factores protectores frente a la inadaptación social.

Hemos aplicado el programa PPS-VCJ en un instituto de secundaria en el que, de inicio, los adolescentes no partían en una situación de desventaja académica o social y no existían problemas disciplinarios relevantes. Que tengamos constancia, es la primera aplicación del PPS-VCJ en un contexto de prevención primaria.

SEGUNDA. -

En referencia a nuestro primer objetivo específico:

“Aplicar el PPS-VCJ”

Podemos afirmar que se aplicó el mismo con adherencia e integridad. Se realizó una primera sesión informativa donde se llevó a cabo un necesario consenso de normas que facilitó el desarrollo de las sesiones posteriores. Hasta la interrupción momentánea del programa debido a la situación pandémica, se aplicaron las sesiones con un alto grado de interacción y satisfacción. Tras la reanudación del programa y pese a las dificultades organizativas fruto de las medidas de distancia social, se consiguió finalizar con éxito el programa sin menoscabo de la robustez metodológica.

TERCERA. -

Respecto a nuestro segundo objetivo específico:

“Analizar los efectos del programa PPS-VCJ sobre los factores cognitivos, afectivos y conductuales que conforman la prosocialidad o competencia social medidos a través de los siguientes instrumentos:

- Empatía
- Habilidades sociales básicas: asertividad, habilidad de resolución de conflictos y habilidades comunicativas
- Desarrollo moral, valores
- Habilidades de pensamiento
- Tolerancia a la frustración”.

Observamos una mejora significativa en el post respecto al pre en el grupo intervención frente al control de diferentes variables de las escalas de valores para adolescentes y de la escala de pensamiento para adolescentes. Concretamente las siguientes variables:

- a) Justicia e igualdad
- b) Honestidad
- c) Valores sociales
- d) Impulsividad
- e) Pensamientos desadaptativos

Se han dado resultados significativos en áreas cognitivas y de desarrollo de valores en el grupo que participó en el programa. Por tanto, se cumple parcialmente nuestra hipótesis de trabajo, dado que no se han observado mejoras en las habilidades sociales, específicamente en la asertividad, ni en la toma de perspectiva o empatía cognitiva, como ya hemos expresado en los apartados de resultados y discusión.

CUARTA. -

En cuanto al tercer objetivo específico:

“Analizar las posibles diferencias entre sujetos que participan en el programa, tanto las diferencias por sexo como si existen diferencias entre los sujetos que pertenecen al grupo de mediación.”

Se han presentado resultados desagregados por sexo y por su participación en formación en mediación o no.

En este sentido, las chicas mostraron mejoras en áreas cognitivas como la reducción en la impulsividad y los pensamientos desadaptativos y los chicos mostraron mejoras en la variable honestidad. Son unos resultados modestos, pero el hecho de presentar los datos desagregados por sexo puede contribuir al estudio y mejora de programas en un futuro con perspectiva de género.

En cuanto a la comparativa entre los subgrupos que participaron o no en un programa de formación en mediación, estimamos que es factible y positivo participar en un programa de competencia social y otro programa que fomente habilidades socioemocionales de manera coetánea, ya que el grupo de mediadores mejoró en la variable pensamientos desadaptativos

7.2. LIMITACIONES

La principal limitación que sufrió este estudio es que la intervención llevada a cabo se desarrolló durante el año 2020 en la cual se declaró la pandemia de Covid-19. Esto supuso una grave alteración a nivel sanitario, social y educativo. Debido al cierre de los centros escolares, nos vimos obligados a interrumpir el programa en el mes de marzo y retomarlo de nuevo en el mes de octubre. Una vez se reemprendieron las sesiones, estas estuvieron sujetas a restricciones tales como la distancia social, el aumento de los grupos y la adecuación a espacios más grandes que no favorecían la interacción y participación de los adolescentes. En concreto, una de las sesiones donde estaba previsto realizar una actividad de *role playing* donde se trabajaban habilidades comunicativas y de asertividad, no se pudo llevar a cabo con normalidad.

Esta situación puede ser una posible explicación a nuestros resultados en aquellas variables que de partida se presuponían que podían mejorar como la empatía cognitiva, la asertividad, las habilidades de resolución de conflictos y la tolerancia a la frustración, todas ellas relacionadas con los componentes del programa aplicado.

Desde el punto de vista metodológico, la principal limitación es el reducido tamaño de la muestra y que la distribución de la misma no es aleatoria sino por conveniencia. Además, por las circunstancias aludidas de situación pandémica, no se pudo realizar un seguimiento dada la mortandad muestral debido a la finalización de su etapa educativa de muchos de los estudiantes en el centro escolar.

7.3. PROPUESTAS DE FUTURO

La principal propuesta de futuro es la realización de un nuevo estudio con una muestra mayor y en centros de secundaria con diferente conflictividad social para tratar de minimizar las debilidades citadas.

En este nuevo estudio, sería conveniente para poder replicar la eficacia del programa, la realización de una nueva revisión de instrumentos psicométricos a aplicar para la medición cuantitativa. Una propuesta concreta es incluir un instrumento para la medición de la autoestima y el optimismo.

Por último, a nivel metodológico, consideramos necesario añadir una evaluación cualitativa con el objetivo de evaluar si el programa puede resultar eficaz para diferentes subgrupos de adolescentes y en qué medida se puede revisar y actualizar.

Creemos factible la aplicación del PPS-VCJ de manera sistemática en entornos educativos como fomento de la competencia social, el cual puede compaginarse con otras propuestas educativas. En este sentido, la cooperación de las personas formadas en criminología puede ser muy útil, constituyéndose en un actor importante como colaborador en programas preventivos en el sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebi, M.F., Caneppele, S., Harrendorf, S., Hashimoto, Y. Z., Jehle, J.-M., Khan, T.S., Kühn, O., Lewis, C., Molnar, L., Smit, P., Þórisdóttir, R., and national correspondents (2021). *European Sourcebook of Crime and Criminal Justice Statistics 2021 (6th ed.)*. Series UNILCRIM. <https://wp.unil.ch/europeansourcebook/printed-editions-2/>
- Aebi, M. F. (2016). Delincuencia juvenil. En M. F. Aebi, A. I. Cerezo, L. de la Corte, y A. Giménez-Salinas (Eds.), *Aspectos esenciales de la criminología actual* (pp. 14–84). Editorial UOC.
- Agresti, A. (2013) *Categorical Data Analysis, 3rd Edition*. Wiley.
- Akers, R. (2006). Aplicaciones de los principios del aprendizaje social. Algunos programas del tratamiento y prevención de la delincuencia. En J. L. Guzmán Dálbora y A. Serrano Maíllo (Eds.), *Derecho Penal y Criminología como fundamento de la Política Criminal. Estudios en homenaje al profesor Alfonso Serrano Pérez* (pp. 1117–1138). Dykinson.
- Alarcó-Rosales, R., Sánchez-Sansegundo, M., Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blazquez, N., Lordan, O., & Zaragoza-Martí, A. (2021). Effects of a school-based intervention for preventing substance use among adolescents at risk of academic failure: A pilot study of the reasoning and rehabilitation v2 program. *Healthcare*, 9(11). <https://doi.org/10.3390/healthcare9111488>
- Alba, J. L., Aroca, C., y López Latorre, M. J. (2016). El modelo criminológico de evaluación e intervención para menores en conflicto con la ley. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 6, 26–55.
- Alba, J., Burgués Bangués, M., López Morales, José Alcázar González, M., Baró Xipell, V., Garrido Genovés, V., y López-Latorre, M. J. (2007). El programa del pensamiento prosocial. Versión corta para jóvenes. Tercera aplicación en medio abierto. *Boletín Criminológico*, 98, 1–4.
- Alba, J. L., Garrido, V., López Latorre, M. J., Burgués, M., Alcázar, M., López, J., Baró, V., y Chordí, F. (2005). El Programa del Pensamiento Prosocial. Versión corta. En V. Garrido y M. J. López (Eds.), *Manual de Intervención educativa en readaptación social. Vol. 2 Los programas del pensamiento prosocial* (pp. 95–310). Tirant lo Blanch.
- Albert, D., Chein, J., y Steinberg, L. (2013). The Teenage Brain: Peer Influences on Adolescent Decision Making. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 114–120. <https://doi.org/10.1177/0963721412471347>
- Allen, B., y Waterman, H. (2019). *Stages of adolescent development*. Healthychildren.Org. https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/teen/Pages/Stages-of-Adolescence.aspx?_gl=1*1fx6gl*_ga*MzcxwOTExOTI4LjE2NDI5NjY2MDQ.*_ga_FD9D3XZVQQ*MTY0ODI5NTU2Mi4yLjEuMTY0ODI5NjA1Ni4w&_ga=2.160503229.1251058488.1648295563-370911928.1642966604
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J. C., y Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 199–217. <https://doi.org/10.1174/021037013806196229>

- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C., y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35–56.
- Andrews, D. A., y Bonta, J. (2010). *The psychology of criminal conduct* (5ª). LexisNexis.
- Antonowicz, D. H., y Parker, J. (2013). *Reducing Recidivism Evidence from 26 Years of International Evaluations of Reasoning & Rehabilitation Programs*. Laurier University: Waterloo.
- Atienza, F.L.; Moreno, Y.; Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Rev. De Psicol. Univ. Tarracon*, 22, 29–42.
- Avivar, S., Giménez Espert, M. C., y Soto-Rubio, A. (2017). Title: Training for peer mediators in Communicative and. *Calidad de Vida y Salud*, 10(1), 2–9.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25.
- Beelmann, A., y Lösel, F. (2006). El entrenamiento en habilidades sociales en la prevención temprana de la delincuencia: los efectos en la conducta antisocial y la competencia social. *Psicothema*, 18(3), 603–610.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.
- Benítez, F. J., Herrera-López, H. M., y Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2021). Las Habilidades Socio-emocionales Para La Mediación Escolar: una revisión sistemática. *Revista Boletín REDIPE*, 10(6), 171–194.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10(3), 61–82.
- Blakemore, S.-J., y Choudhury, S. (2006). Development of the Adolescent Brain: Neuroethical Implications for the Understanding of Executive Function and Social Cognition. *Oxford Handbook of Neuroethics*, 47(3–4), 296–312. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199570706.013.0025>
- Blonigen, D. M. (2010). Explaining the relationship between age and crime: Contributions from the developmental literature on personality. *Clinical Psychology Review*, 30(1), 89–100. <https://doi.org/10.1016/J.CPR.2009.10.001>
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *RED U. Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1. <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6268>
- Bonta, J., y Andrews, D. (2007). Risk-Need-Responsivity Model for offender assessment and rehabilitation. *Rehabilitation*, 6(1), 1–22.
- Buendía, L., Expósito, J., Aguadez, E. M., y Sánchez, C. A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria.

Revista de Investigacion Educativa, 33(2), 303–319.
<https://doi.org/10.6018/rie.33.2.211491>

Burnett, S., Sebastian, C., Cohen Kadosh, K., y Blakemore, S. J. (2011). The social brain in adolescence: Evidence from functional magnetic resonance imaging and behavioural studies. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 35(8), 1654–1664. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2010.10.011>

Burns, D. D. (1980). *Feeling good: The new mood therapy*. Harper & Row.

Caballer, N. (23 de noviembre de 2008). *El viaje a ninguna parte de Ciudadanía en inglés*. https://elpais.com/diario/2008/11/23/cvalenciana/1227471478_850215.html

Campbell, D. T. y Stanley, J.C. (1996). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu editores.

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., y Hawkins, J. D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(June), 98–124.
<https://doi.org/10.1177/0002716203260102>

Caurín, C. (2018). Propuesta de medidas en los centros educativos para promover la convivencia y resolver de forma pacífica los conflictos. En P. Lloria (Dir). *Convivencia ciudadana: mediación, conciliación y técnicas de prevención y resolución del conflicto ciudadano*. Colección Ciencias Policiales, 1 (pp.133-158). IUSTEL

Caurín, C. (2017). Violencia escolar: tratamiento desde un centro educativo. En M. P. Alguacil, M. B. Cardona, y P. Lloria (Eds.), *Bienestar, Formación y Territorio. Reflexiones en torno a la economía social, el ciberacoso y la inmigración* (pp. 83–91). Universitat de València.

Caurín, C., Morales, A. J., y Fontana, M. (2019). Convivencia en el ámbito educativo: aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 97–112. <https://doi.org/10.12795/cp.2018.i27.06>

Choudhury, S., Blakemore, S. J., y Charman, T. (2006). Social cognitive development during adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1(3), 165–174. <https://doi.org/10.1093/scan/nsi024>

Clemente, A., Alba, J.L. y López Latorre, M.J. (2023). La eficacia de un programa de habilidades cognitivas en alumnos con conductas disruptivas en el aula. En A. Clemente, P. Crespo, C. López (Coord.), N. Soriano y L. Carrascosa (Dirs.), *Atención e intervención en colectivos de especial vulnerabilidad y otros retos*, (pp. 85-98). Tirant lo Blanch.

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado núm. 311, de 29 de diciembre de 1978, pp. 29313-29424. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/dof/mul/pdf](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/dof/mul/pdf)

Cortina, A. (1996a). Los valores morales. ¿Qué hace moral un valor? En A. Cortina, J. Escámez y E. Pérez (Eds.), *Un mundo de valores* (pp. 15-26). Generalitat Valenciana.

- Cortina, A. (1996b). ¿Qué son los valores? En A. Cortina, J. Escámez y E. Pérez (Eds.), *Un mundo de valores* (pp. 1-13). Generalitat Valenciana.
- Cullen, F. T., y Gendreau, P. (2006). Evaluación de la rehabilitación correccional: política, práctica y perspectivas. En R. Barberet y J. Barquín (Eds.), *Justicia Penal Siglo XXI. Una selección de Criminal Justice 2000* (pp. 275–348). Comares.
- D'Acremont, M., y Van Der Linden, M. (2005). Adolescent impulsivity: Findings from a community sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(5), 427–435.
<https://doi.org/10.1007/s10964-005-7260-1>
- Damon, W. (2004). What Is Positive Youth Development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13–24.
<https://doi.org/10.1177/0002716203260092>
- DECRETO 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana* núm. 7544, de 10 de junio de 2015, p.p. 17437-18582.
https://dogv.gva.es/datos/2015/06/10/pdf/2015_5410.pdf
- DECRETO 51/2018, de 27 de abril, del Consell, por el que se modifica el Decreto 87/2015, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana* núm.8284, de 30 de abril de 2018, p.p. 16775-16815. https://dogv.gva.es/datos/2018/04/30/pdf/2018_4258.pdf
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000*. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defoe, I. N., Dubas, J. S., Dalmaijer, E. S., y van Aken, M. A. G. (2020). Is the Peer Presence Effect on Heightened Adolescent Risky Decision-Making only Present in Males? *Journal of Youth and Adolescence*, 49(3), 693–705.
<https://doi.org/10.1007/s10964-019-01179-9>
- De Bono, E. (1985). The CORT thinking program. En J. Segal, S. Chidman y R. Glaser (Eds.). *Thinking and learning skills*. Erlbaum.
- De la Cruz, M. V. y Cordero, A. (1997). IAC. *Inventario de Adaptación de Conducta*. TEA
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). Piaget y el desarrollo cívico y moral. *Psicología Educativa*, 2(2), 189–199.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, J. (2010). Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. *Observatorio convivencia escolar*. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación. Gobierno de España.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 62, 21–36.

- Dir A., Coskunpinar A. y Cyders M.A. (2014). A meta-analytic review of the relationship between adolescent risky sexual behavior and impulsivity across gender, age, and race. *Clin Psychol Rev.* 34(7), 551-62. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.08.004>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., y Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. In *Child Development* (Vol. 88, Issue 2, pp. 408–416). <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Duckworth, A. L., y Steinberg, L. (2015). Unpacking self-control. *Child Development Perspectives*, 9(1), 32–37. <https://doi.org/10.1111/cdep.12107>
- Duell, N., y Steinberg, L. (2019). Positive Risk Taking in Adolescence. *Child Development Perspectives*, 13(1), 48–52. <https://doi.org/10.1111/cdep.12310>
- D'Zurilla, T.J.; Nezu, A.M. y Maydeu-Olivares, A. (1999). *Manual for the Social Problem-Solving Inventory-Revised*. Multi-Health Systems
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., y Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial Development. En R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 1–47). John Wiley & Sons Ltd.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in Adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025–1034. <https://doi.org/10.2307/1127100>
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., y Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willing-ness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48(6), 533-553. <https://doi.org/10.1016/J.JSP.2010.07.001>
- Ellis, A. (1997). The evolution of Albert Ellis and rational emotive behavior therapy. En J. K. Zeig, *The Evolution of Psychotherapy* (pp. 69-82). Routledge.
- Erikson, E. (1980). *Identidad, juventud y crisis*. Taurus.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Octaedro-OEI.
- Espinosa, F., Martin-Romero, N., y Sánchez-López, A. (2022). Repetitive Negative Thinking Processes Account for Gender Differences in Depression and Anxiety During Adolescence. *International Journal of Cognitive Therapy*, 15(2), 115–133. <https://doi.org/10.1007/s41811-022-00133-1>
- Europa Press (6 de septiembre de 2007). *El PP pide que la impartición de Educación para la Ciudadanía se aplase en Asturias hasta el curso 2008-2009*. <https://www.europapress.es/epsocial/noticia-pp-pide-imparticion-educacion-ciudadania-aplace-asturias-curso-2008-2009-20070906140448.html>
- Eurostat. (2021). *¿Cuándo abandonan el nido los jóvenes?* <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/-/edn-20210812-1>
- Eurydice. (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*.

http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/126/mod_resource/content/2/Competencias_clave_Eurydice.pdf

- Farrington, D. P., y Petrosino, A. (2001). The Campbell Collaboration Crime and Justice Group. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 578, 35–49.
- Fernández Durán, M. Á. (2004). *Desarrollo de la competencia social: aplicación del Programa prosocial para jóvenes en el contexto escolar* (Tesis doctoral, Universidad de Valencia).
- Fernández Durán, M. Á. (2015). *Desarrollo de la competencia social en adolescentes: creación, aplicación y análisis del programa El Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos* (Trabajo de investigación, Diploma de Estudios Avanzados, Universidad de Valencia).
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284–298.
- Fuhrmann, D., Knoll, L. J., y Blakemore, S. J. (2015). Adolescence as a Sensitive Period of Brain Development. *Trends in Cognitive Sciences*, 19(10), 558–566. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.07.008>
- Furstova, J., Kascakova, N., Sigmundova, D., Zidkova, R., Tavel, P., y Badura, P. (2022). Perceived stress of adolescents during the COVID-19 lockdown: Bayesian multilevel modeling of the Czech HBSC lockdown survey. *Frontiers in Psychology*, 13(September), 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.964313>
- Galbraith, R.E. y Jones, T.M. (1976). *Moral Reasoning*. Greenhaven Press.
- García, L., y López, R. (2014). La convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía. Balance retrospectivo y desafíos de futuro. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 93–106. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66206>
- Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: Correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, 13(2), 197–215.
- Gardner, H. (2019). *Inteligencias múltiples*. Paidós educación.
- Gardner, M., y Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study. *Developmental Psychology*, 41(4), 625–635. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.625>
- Garrido, V., Farrington, D. P., y Welsh, B. C. (2008). Crime prevention: More evidence-based analysis. *Psicothema*, 20(1), 1–3.
- Garrido, V., y Gómez, A. M. (1996). *Guía introductoria del programa “El Pensamiento Prosocial.”* Cristóbal Serrano Villalba.
- Garrido, V., y López Latorre, M. J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Tirant lo Blanch.

- Garrido, V., y López-Latorre, M. J. (2005). *Manual de Intervención Educativa en Readaptación Social Vol. 2 los Programas del Pensamiento prosocial*. Tirant lo Blanch.
- Garrido, V., López, E. y Silva, T. (2004) *Translation into Youth Level of Service/Case Management Inventory*. Tirant lo Blanch.
- Garrido, V. y Morales, L.A. (2021). La naturaleza multisistémica de la prevención. *Revista Criminalidad*, 63(2), 9-16.
- Garrido, V., y Piñana, A. M. (1996). El modelo cognitivo aplicado a delincuentes institucionalizados: el pensamiento prosocial. *Revista Complutense de Educación*, 7(2), 137–156.
- Giedd, J. N. (2004). Structural Magnetic Resonance Imaging of the Adolescent Brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021(1), 77–85.
<https://doi.org/10.1196/annals.1308.009>
- Giedd, J. N. (2015). La plasticidad del cerebro adolescente. *Investigación y Ciencia*, 14–19.
- Giedd, J. N., Raznahan, A., Alexander-Bloch, A., Schmitt, E., Gogtay, N., y Rapoport, J. L. (2015). Child psychiatry branch of the national institute of mental health longitudinal structural magnetic resonance imaging study of human brain development. *Neuropsychopharmacology*, 40(1), 43–49.
<https://doi.org/10.1038/npp.2014.236>
- Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A., Paus, T., Evans, A. C., y Rapoport, J. L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, 2(10), 861–863. <https://doi.org/10.1038/13158>
- Gismero, E. (2000). *EHS Escala de Habilidades Sociales*. TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Goldstein, A.P., Sparfkin, R.P. y Gershaw, N. J. (1979). *I Know What's Wrong but I Don't Know what to do About it*. Prentice-Hall.
- Gómez Carbonero, P., (2005). *La competencia social de los adolescentes asturianos. Resultados de la aplicación del programa de pensamiento prosocial (PPS)* (Tesis doctoral, Universidad de Oviedo).
<http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/15966>
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E.-M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista de Psicodidáctica / Journal of Psychodidactics*, 22(1), 37–44.
<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- Gómez-Rodríguez, A.E. y García-Ruiz, C.R. (2019). Educación para la Ciudadanía en España. Una asignatura para la confrontación ideológica y política. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 37, 51-66.
<https://doi.10.7203/DCES.37.14318>
- Gómez Sáez, A., López Latorre, M. J., Alba, J. L. y Garrido, V. (2007). Intervención educativa eficaz en justicia juvenil: el programa de pensamiento prosocial

versión corta para jóvenes, En F.J. Rodríguez y C. Becedóniz (Coords.), *El menor infractor: posicionamientos y realidades* (pp. 237-259). Consejería de Justicia, Seguridad Pública y Relaciones Exteriores. Principado de Asturias.

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores Robaina, N., Jenaro Río, C., Poy Castro, R., y Gómez-Vela, M. (2015). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 125. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v3i2.41>

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., y Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *Future of Children*, 27(1), 13–32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., y Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58(6–7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>

Guerra, N. G., y Slaby, R. G. (1990). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: II. Intervention. *Developmental Psychology*, 26(2), 269–277. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.2.269>

Guyer, A. E., Silk, J. S., y Nelson, E. E. (2016). The neurobiology of the emotional adolescent: From the inside out. In *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* (Vol. 70, pp. 74–85). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.07.037>

Hobrath, L. A. (2009). *Gender differences in adolescent lying behavior based on type of lie*. (Master Degree, University of Dayton). https://ecommons.udayton.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4328&context=graduate_theses

Hollin, C. R., y Palmer, E. J. (2006). Offending Behaviour Programmes: History and Development. En H. Clive R. y E. J. Palmer (Eds.), *Offending Behaviour Programmes: Development, Application, and Controversies* (pp. 1–32). John Wiley & Sons Ltd.

Hollin, C. R., y Palmer, E. J. (2009). Cognitive skills programmes for offenders. *Psychology, Crime and Law*, 15(2–3), 147–164. <https://doi.org/10.1080/10683160802190871>

Jackson, Ph. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.

Jolliffe, D., y Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>

Kethineni, S., y Braithwaite, J. (2011). The effects of a cognitive- behavioral program for at-risk youth: Changes in attitudes, social skills, family, and community and peer relationships. *Victims and Offenders*, 6(1), 93–116. <https://doi.org/10.1080/15564886.2011.534012>

Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud*, 1(2), 23-31.

- Krauskopf, D. (2011). El desarrollo en la adolescencia: las transformaciones psicosociales y los derechos en una época de cambios. *Psicología.com*, 15, 1-12.
- Latimer, J., Dowden, C., Morton-Bourgon, K.E., Edgar, J., y Bania, M. (2003). *Treating youth in conflict with the law: A new meta-analysis*. Toronto: Department of Justice Canada, Research and Statistics Division.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jellicic, H., Alberts, A., Ma, L., Smith, L. M., Bobek, D. L., Richman-Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E. D. D., y Von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17–71. <https://doi.org/10.1177/0272431604272461>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado* núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, p.p. 97858-97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/dof/spa/pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, p.p. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17(1–4), 281–297. <https://doi.org/10.1080/00207598208247445>
- Leve, L. D., Chamberlain, P., y Kim, H. K. (2015). Risks, Outcomes, and Evidence-Based Interventions for Girls in the US Juvenile Justice System. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 18(3), 252–279. <https://doi.org/10.1007/s10567-015-0186-6>
- Lipsey, M. W., y Landenberger, N. A. (2006). Cognitive-behavioral interventions. En B. Welsh y D. Farrington (Eds.), *Preventing Crime: What Works for Children, Offenders, Victims, and Places* (pp. 57–71). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-4244-2_4
- Lipsey, M. W., Landenberger, N. A., y Wilson, S. J. (2007). Effects of Cognitive-Behavioral Programs for Criminal Offenders. *Campbell Systematic Reviews*, 3(1), 1–27. <https://doi.org/10.4073/csr.2007.6>
- Loeber, R. (2012). Does the Study of the Age-Crime Curve Have a Future? En R. Loeber y B. C. Welsh (Eds.), *The Future of Criminology* (pp. 11–19). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199917938.003.0002>
- Loeber, R., Menting, B., Lynam, D. R., Moffitt, T. E., Stouthamer-Loeber, M., Stallings, R., Farrington, D. P., y Pardini, D. (2012). Findings from the Pittsburgh youth study: Cognitive impulsivity and intelligence as predictors of the age-crime curve.

Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 51(11), 1136–1149. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.08.019>

- Loinaz, I. y Cárdenas, M. (2021). Diferencias de sexo en la delincuencia juvenil. En A. Abadías, S. Cámara y P. Simón (Coord.), *Tratado sobre delincuencia juvenil y responsabilidad penal del menor a los 20 años de la Ley Orgánica 5-2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores* (pp. 595-613). Wolters Kluwer.
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C., y González, M. C. (2008). *Competencia Social y Educacion Cívica*. Editorial Síntesis.
- López Latorre, M. J., Garrido, V., y Ross, R. R. (2001). *El programa del pensamiento prosocial: avances recientes*. Tirant lo Blanch.
- López Latorre, M.J (2001). El programa del pensamiento prosocial para la prevención. En M.J. López, V. Garrido y R. Ross (Eds.), *El programa del pensamiento prosocial: avances recientes* (pp. 293-301). Tirant lo Blanch.
- López Latorre, M. J., Garrido, V., Rodríguez Díaz, F. J., y Paíno Quesada, S. G. (2002). Jóvenes y competencia social: Un programa de intervención. *Psicothema*, 14(SUPPL.), 155–163.
- López Latorre, M. J., y Garrido, V. (2005). Un modelo para la prevención e intervención de la conducta antisocial. En V. Garrido y M. J. López (Eds.), *Manual de Intervención educativa en readaptación social. Vol. 2 Los programas del pensamiento prosocial* (pp. 11-94). Tirant lo Blanch.
- Lorenzo, M. M., y Santos, M. A. (1998). Educación y procesos cognitivo-sociales. Resultados de un programa de intervención pedagógica. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 3, 259–270.
- Lösel, F., y Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84–109. <https://doi.org/10.1177/0002716202250793>
- Luengo, M. A., Carrillo-de-la-Peña, M. T., Otero, J. M. y Romero, E. (1994). A shortterm longitudinal study of impulsivity and antisocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(3), 542-548.
- Luengo, M. Á., Otero, J. M., Romero, E., Gómez-Fraguela, J. A., y Tavares-Filho, E. T. (1999). Análisis de ítems para la evaluación de la conducta antisocial: un estudio transcultural Item analysis in the assessment of antisocial behavior: a cross-cultural study. *RIDEP*, 1, 21–36.
- Maggian, V., y Villeval, M. C. (2014). Social Preferences and Lying Aversion in Children. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2368098>
- Martí, M. (2010). *Razonamiento Moral y Prosocialidad. Fundamentos*. Editorial CCS.
- Martín, A. (13 de septiembre de 2021). *Cuarenta años sin una ley de educación estable: una sopa de siglas que repercute en la calidad de la enseñanza*.

<https://www.rtve.es/noticias/20210913/ocho-leyes-educativas-cuatro-decadas-democracia/2170094.shtml>

- Martín, R. (2010). Evaluación y entrenamiento en competencia social con personas drogodependientes. En *Fundación Canaria para la prevención e Investigación de las Drogodependencias*.
- Martínez, M., Blasco, C., y Moya, L. (2015). Definición y tipología de la agresión y la violencia. En J.L. Moya Albiol (Ed.), *Neurocriminología. Psicobiología de la violencia* (pp. 29–38). Pirámide.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59(May 2014), 507–536.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433–442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
- Medrano, J.G., Alba, J.L., Montáñez, P. y López Latorre, M.J. (en prensa). Validating the Thinking Skills questionnaire in adolescents in Mexico.
- Medrano, J.G. (2020). Menores con problemas de conducta en Ciudad Juárez: Aplicación del modelo de intervención basado en el pensamiento prosocial (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez).
<http://erecursos.uacj.mx/handle/20.500.11961/6546>
- Mentimeter (25 de abril de 2020). Mentimeter: interactive presentation software.
<https://www.mentimeter.com/es-ES>
- Menting, B., Van Lier, P. A. C., Koot, H. M., Pardini, D., y Loeber, R. (2015). Cognitive impulsivity and the development of delinquency from late childhood to early adulthood: Moderating effects of parenting behavior and peer relationships. *Development and Psychopathology*, 28(1), 167–183.
<https://doi.org/10.1017/S095457941500036X>
- Merchán, M. L., Cadena, R., y Napa, Y. (2019). La mediación de conflictos escolares. Incidencia en el desarrollo de la inteligencia emocional. *Revista Conrado*, 15(69), 399–404.
- Merma-Molina, G., Ramos, M. A. Á., y Ruiz, M. Á. M. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? In *Revista de Investigación Educativa* (Vol. 37, Issue 2, pp. 561–579). Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- Mestre, M. V., Samper, P., y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227–232.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar*. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).
<https://doi.org/10.4438/030-17-012-7>

- Mitchell, J., y Palmer, E. J. (2004). Evaluating the "Reasoning and Rehabilitation" Program for Young Offenders. *Journal of Offender Rehabilitation*, 39(4), 31–45. https://doi.org/10.1300/J076v39n04_03
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674–701. <https://doi.org/10.4324/9781315096278-3>
- Molina, L., Orúe, I., y Calvete, E. (2023). Maladaptive Schemas as An Explanation for Gender Differences in Eating Disorder Symptoms in Adolescents. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 10(2), 1–7. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2023.10.2.3>
- Monahan, K. C., Steinberg, L., y Cauffman, E. (2009). Affiliation with antisocial peers, susceptibility to peer influence, and antisocial behavior during the transition to adulthood. *Developmental Psychology*, 45(6), 1520–1530. <https://doi.org/10.1037/a0017417>
- Monge-López, C., y Gómez-Hernández, P. (2021). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. *Teoría de La Educación*, 33(1), 197–220. <https://doi.org/10.14201/TERI.23580>
- Monjas, M. I., y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Ministerio de Cultura, Educación y Deporte.
- Moraleda, M. (1998). *Educación en la competencia social: un programa para la tutoría con adolescentes*. Editorial CCS.
- Morales, A. J., y Caurín, C. (2014). Espacios de entendimiento: percepción del conflicto y mediación escolar. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 496(6).
- Morales, A. J., Caurín, C., y Parra, A. (2022). Formación en mediación y pensamiento crítico. Incidencia de las representaciones sociales en la comprensión del mundo. En J. C. Bel, J. C. Colomer, y N. de Alba (Eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 21–29). Tirant Humanidades.
- Muñoz García, A., Gil-Gómez de Liaño, B., y Pascual-Ezama, D. (2021). Gender Differences in Individual Dishonesty Profiles. *Frontiers in Psychology*, 12(December), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.728115>
- Nelson, E. E., Leibenluft, E., McClure, E. B., y Pine, D. S. (2005). The social re-orientation of adolescence: A neuroscience perspective on the process and its relation to psychopathology. *Psychological Medicine*, 35, (2), 163–174. <https://doi.org/10.1017/S0033291704003915>
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. Á., Parra, Á., Hernando, Á., y Reina, M. del C. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Junta de Andalucía. Consejería de Salud.

- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á., y Pertegal, M.-Á. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33, (2), 1-12.
- ORDEN de 10 de junio de 2008, de la Conselleria de Educación, por la que se establecen formas de organización pedagógica para impartir la materia Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en educación secundaria obligatoria. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana* núm. 5782, de 11 de junio de 2008, pp. 66287-66291.
https://dogv.gva.es/datos/2008/06/11/pdf/docv_5782.pdf
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado* núm. 25, de 29 de enero de 2015, p.p. 6986-7003.
<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (1986). La salud de los jóvenes: un desafío para la sociedad. En *Informe de un Grupo de Estudio de la OMS acerca de los jóvenes y la Salud para Todos en el año 2000*.
http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO_TRS_731_spa.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Working for a brighter future*.
<https://www.who.int/publications/i/item/9789240041363>
- Ortega-Barón, J. (2018). Prevención del acoso en adolescentes a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: programa prev@cib. (Tesis Doctoral. Universitat de València).
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Pascual-Leone, A., Amedi, A., Fregni, F., y Merabet, L. B. (2005). The plastic human brain cortex. *Annual Review of Neuroscience*, 28, 377-401.
<https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.27.070203.144216>
- Pelechano, V. (1996). *Habilidades interpersonales. Teoría mínima y programas de intervención, vols I, II y III*. Promolibro.
- Penalva López, A., Hernández Prados, M. Á., y Guerrero Romera, C. (2014). Percepción de los expertos de la necesidad de la formación del profesorado en convivencia. *Revista Fuentes*, 15(15), 281-304.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2014.i15.13>
- Pérez-Albéniz, A., De Paúl, J., Etxeberría, J., Montes, M. P., y Torres, E. (2003). Adaptación de interpersonal reactivity index (IRI) al español. *Psicothema*, 267-272.
- Pintado, V.R. (2012). Intervención educativa en un centro de responsabilidad penal de menores (Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo).
<https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/13043>
- Platt, J. y Duome, M. (1981). *TIPS: Training in Interpersonal Problem-solving skills*. Hahnemann Medical College and Hospital.

- Platt, J. J. y Spivack, G. (1975). *The MEPS procedure: Manual*. Hahnemann Medical College and Hospital.
- Prats, E. (2019). Epílogo. La formación inicial del profesorado en España: retos, incertidumbres y horizontes, en J. Manso (Coord.), *La formación inicial del profesorado en España: análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación*, pp. 134-142. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaría General Técnica.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/23106/19/00>
- Prats, J. (25 de julio de 2009). *Los jueces tumban la ocurrencia de Camps de dar Ciudadanía en inglés*.
https://elpais.com/diario/2009/07/25/sociedad/1248472802_850215.html
- Puig Gutiérrez, M., Domene Martos, S., y Morales-Lozano, J. A. (2010). Democratic citizenship: European referents | Educación para la ciudadanía: referentes europeos. *Teoría de La Educación*, 22(2), 85–110.
- R Core Team (2021). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, <https://www.R-project.org/>
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado* núm. 5, de 5 de enero de 2007, p.p. 677-773.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1631/dof/spa/pdf>
- Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal. *Boletín Oficial del Estado*, 17, de 19 de enero de 2008. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/12/21/1720/con>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado* núm.3, de 3 de enero de 2015, p.p. 169 a 546.
<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *Boletín Oficial del Estado*, 67, de 14 de marzo de 2020.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463/con>
- Real Decreto 555/2020 de 5 de junio, por el que se prorroga el estado de alarma declarado por el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *Boletín Oficial del Estado*, 159, de 6 de junio de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/06/05/555>
- Real Decreto-ley 21/2020, de 9 de junio, de medidas urgentes de prevención, contención y coordinación para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *Boletín Oficial del Estado*, 163, de 10 de junio de 2020.
<https://www.boe.es/eli/es/rdl/2020/06/09/21/con>
- Rechea, C. (2008). *Conductas antisociales y delictivas de los jóvenes en España*. Consejo General del Poder. Universidad de Castilla-La Mancha. Centro de Investigación en Criminología.
- Recomendación [Rec (2002)12] del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de

Ministros el 16 de octubre de 2002, en la 812.^a reunión de los Delegados de los Ministros.

RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). *Diario Oficial de la Unión Europea* núm. 394, de 30 de diciembre de 2006, p.p. 10-18. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PD E>

Redondo, S. (2011). *Intolerancia Cero: Un mundo con menos normas y sanciones también sería posible (y quizá nos gustaría más)*. Sello editorial.

Redondo, S., y Garrido, V. (2013). *Principios de Criminología* (4^a). Tirant lo Blanch.

Redondo, S., Martínez Catena, A., y Andrés Pueyo, A. (2012a). Intervenciones con Delinquentes Juveniles En El Marco De La Justicia: Investigación y Aplicaciones. *EduPsykhé*, 11(2), 143–169.

Redondo, S., Martínez-Catena, A., y Andrés-Pueyo, A. (2012b). Therapeutic effects of a cognitive-behavioural treatment with juvenile offenders. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 4(2), 159–178.

Redondo, S., Sanchez-Meca, J. y Garrido, V. (1999). Tratamiento de los delincuentes y la reincidencia: una evaluación de la efectividad de los programas aplicados en Europa. *Anuario de Psicología Jurídica*, 9 (1), 11–37.

Redondo, S., Sánchez-Meca, J., y Garrido, V. (2001). Treatment of Offenders and Recidivism: *Psychology in Spain*, 5(1), 47–62.

RESOLUCIÓN de 29 de mayo de 2020, del director general de Centros Docentes, por la que se fija el calendario escolar del curso académico 2020/2021. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 8826, de 3 de junio de 2020. https://dogv.gva.es/datos/2020/06/03/pdf/2020_3919.pdf

Reyna, V. F., y Farley, F. (2007). El cerebro adolescente. *Mente y Cerebro*, 26, 56–63.

Reyna, V. F., y Farley, F. (2006). Risk and rationality in adolescent decision making: Implications for theory, practice, and public policy. *Psychological Science in the Public Interest, Supplement*, 7(1), 1–44. <https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2006.00026.x>

Roosa, J.B. (1971). *SOCS: Situations, Options, Consequences and Simulation. A technique for Teaching Social Interaction*. Paper presented at the American Psychological Association, Montreal (Canada).

Ross, R.R., Fabiano, E., Garrido, V. y Gómez, A. (1996). *El pensamiento prosocial: El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia y abuso de drogas*. Cristóbal Serrano.

Ross, R. R. (1987). Prevención de la delincuencia a través del entrenamiento cognitivo. En V. Garrido y M.B. Vidal. *Lecturas de Pedagogía Correccional* (pp. 135-148). Nau llibres.

Ross, R. R. (1992). Razonamiento y rehabilitación: un programa cognitivo para el tratamiento y la prevención de la delincuencia. En V. Garrido y L. Montoro (Dirs.). *La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito* (pp. 49–68). Tirant lo Blanch.

- Ross, R. R., Fabiano, E. A., y Ewles, C. D. (1988). Reasoning and Rehabilitation. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 32(1), 29–35. <https://doi.org/10.1177/0306624X8803200104>
- Ross, R.R., Fabiano, E.A., y Ross, R. D. (1986). *Reasoning and Rehabilitation: a handbook for teaching cognitive skills*. University of Ottawa.
- Ross, R. R., y Hilborn, J. (2003). *Reasoning and Rehabilitation 2 Short Version*. Air Training and Publications.
- Ross, R. R., y Hilborn, J. (2008). *Rehabilitating Rehabilitation. Neurocriminology for treatment of antisocial behavior*. Cognitive centre of Canada.
- Sánchez, A. M., Rivas Moya, M. T., Trianes Torres, M. V., Moya, M. T. R., y Torres, M. V. T. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 353–370.
- Sánchez-Porro, D. G., & González Ortega, E. (2017). School mediation programs as tools to promote healthy couple relationships in adolescence. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 72–85. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19359>
- Sánchez-Sansegundo, M., Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Alarcó-Rosales, R., Bowes, N., y Ruiz-Robledillo, N. (2020). Effectiveness of the reasoning and rehabilitation v2 programme for improving personal and social skills in spanish adolescent students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9). <https://doi.org/10.3390/ijerph17093040>
- Schwartz, S. H., y Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38(3), 230–255. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00069-2](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00069-2)
- Segura, M. y Arcas, M. (2003). *Relacionarse bien*. Narcea
- Serrano Maíllo, A. (2009). *Introducción a la criminología* (6ª ed.). Dykinson.
- Sharpe, G. (2010). Working with Women Offenders in the Community. En R. Sheehan, G. McIvor, y C. Trotter (Eds.), *Beyond youth justice: Working with girls and young women who offend*. Willan. <https://doi.org/10.4324/9780203832950>
- Shulman, E. P., Smith, A. R., Silva, K., Icenogle, G., Duell, N., Chein, J., y Steinberg, L. (2016). The dual systems model: Review, reappraisal, and reaffirmation. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 17, 103–117. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.12.010>
- Shulman, E. P., Harden, K. P., Chein, J. M., y Steinberg, L. (2015). Sex Differences in the Developmental Trajectories of Impulse Control and Sensation-Seeking from Early Adolescence to Early Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0116-9>
- Silva, F. y Martorell, M. C. (2001). *BAS-3, batería de socialización (autoevaluación)*. TEA.
- Sørli, M. A., Hagen, K. A., y Ogden, T. (2008). Social competence and antisocial behavior: Continuity and distinctiveness across early adolescence. *Journal of*

Research on Adolescence, 18(1), 121–144. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2008.00553.x>

- Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana*. Editorial Kairós.
- Steinberg, L., y Morris, A. S. (2001). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83–110. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78–106. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00475.x>
- Steinberg, L., y Monahan, K. C. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology*, 43(6), 1531–1543. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1531>
- Sweeten, G., Piquero, A. R., y Steinberg, L. (2013). Age and the Explanation of Crime, Revisited. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(6), 921–938. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9926-4>
- Stepp, S. D., Pardini, D. A., Loeber, R., y Morris, N. A. (2011). The relation between adolescent social competence and young adult delinquency and educational attainment among at-risk youth: The mediating role of peer delinquency. *Canadian Journal of Psychiatry*, 56(8), 457–465. <https://doi.org/10.1177/070674371105600803>
- Sydnor, V. J., Larsen, B., Seidlitz, J., Adebimpe, A., Alexander-Bloch, A. F., Bassett, D. S., Bertolero, M. A., Cieslak, M., Covitz, S., Fan, Y., Gur, R. E., Gur, R. C., Mackey, A. P., Moore, T. M., Roalf, D. R., Shinohara, R. T., y Satterthwaite, T. D. (2023). Intrinsic activity development unfolds along a sensorimotor–association cortical axis in youth. *Nature Neuroscience* 26:4, 26(4), 638–649. <https://doi.org/10.1038/s41593-023-01282-y>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Telzer, E. H. (2016). Dopaminergic reward sensitivity can promote adolescent health: A new perspective on the mechanism of ventral striatum activation. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 17, 57–67. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.10.010>
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón*, 63(1), 63–75.
- Tirapu-Ustárrroz, J., García-Molina, A., Luna Lario, P., Verdejo García, A., y Ríos Lago, M. (2012). Corteza prefrontal, funciones ejecutivas y regulación de la conducta. *Neuropsicología de La Corteza Prefrontal y Las Funciones Ejecutivas*, 116, 89–120.
- Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56. <http://dx.doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>

- Tong, L. S. J., y Farrington, D. P. (2008). Effectiveness of «Reasoning and rehabilitation» in reducing reoffending. *Psicothema*, 20(1), 20–28.
- Tong, L. S. J., y Farrington, D. P. (2006). How effective is the “reasoning and rehabilitation” programme in reducing reoffending? A meta-analysis of evaluations in four countries. *Psychology, Crime and Law*, 12(1), 3–24.
<https://doi.org/10.1080/10683160512331316253>
- Torrego, J. C., y Martínez, C. (2014). Claves para el desarrollo del Plan de Convivencia en los centros educativos desde una perspectiva integral. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 83–113. <https://doi.org/10.4471/qre.2014.37>
- Torrego, J. C. y Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369–394.
- Trianes, M. V., Fernández, F. J., Escobar, M. (2013). *Convivencia escolar: Evaluación e intervención para su mejora*. Editorial Síntesis.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M., y Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: profesores, iguales y autoinformes. *An. Psicol*, 18(2), 194–214.
- Trianes, M. V., y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Desclée.
- Trianes, M. V., Muñoz, A., y Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educacion y tratamiento*. Pirámide.
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., y Malik, A. S. (2017). The Influences of Emotion on Learning and Memory. *Frontiers in Psychology*, 8(AUG).
<https://doi.org/10.3389/FPSYG.2017.01454>
- UNICEF. (2011). The State of the World’s Children 2011. En *Adolescence. An Age of Opportunity*. <https://doi.org/10.1007/BF03176756>
- UNICEF Uruguay (2021). *¿Qué es la adolescencia?* / Carmen Rodríguez [Archivo de video]. https://www.youtube.com/watch?v=Tx_ARgiKlfE&t=3s
- United Nations Office on Drugs and Crime [UNODC] & International Centre for the Prevention of Crime (2010). *Handbook on the Crime Prevention Guidelines. Making them Work*. Criminal Justice Handbook Series.
https://www.unodc.org/pdf/criminal_justice/Handbook_on_Crime_Prevention_Guidelines_-_Making_them_work.pdf
- Valiente, C., Arguedas-Morales, M., Marcos, R., y Martínez, M. (2020). Fortaleza psicológica adolescente: relación con la inteligencia emocional y los valores. *Aula Abierta*, 49(4), 385–393. <https://doi.org/10.17811/RIFIE.49.4.2020.385-394>
- Valle, J., y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educacion, EXTRA* 2013, 12–33. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255>
- Viana, M.I. y Caurín C. (2012). Innovación educativa y mediación escolar, instrumentos en la cooperación y movilidad. En J. M. Senent (Coord.). *Escritos de la*

Cooperación y la movilidad (pp. 283-307). Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Waters, E., y Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3(1), 79–97. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90010-2](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2)

Webex (22 de abril de 2020). Webex by Cisco. <https://www.webex.com/es/collaboration-devices.html>

Weissberg, R. P., Durlak, J. a, Domitrovich, C. E., y Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning: Past, present, and future. *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*, January, 3–19.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>

Wilson, R. J. (2005). Are Cognitive Problem-solving Skills Programmes Really Not Working? A Response to “Evaluating Evidence for the Effectiveness of the Reasoning and Rehabilitation Programme.” *The Howard Journal of Criminal Justice*, 44(3), 319–321. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2311.2005.00375.x>

World Health Organization (WHO). (2018). Orientation Programme on adolescent health for health-care providers. En *Department of Child and Adolescent Health and Development*. https://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/pdfs/9241591269_op_handout.pdf

Yeates, K. O., y Selman, R. L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9(1), 64–100. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(89\)90024-5](https://doi.org/10.1016/0273-2297(89)90024-5)

Young, S.J. y Ross, R.R. (2007). *R&R2 for youths and adults with mental health problems*. Cognitive Centre of Canada.

Zigler, E., y Phillips, L. (1961). Social competence and outcome in psychiatric disorder. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(2), 264–271. <https://doi.org/10.1037/h0046232>

ANEXOS

ANEXO I

Currículo ESO según el RD 1105/2014

CRITERIOS DE EVALUACIÓN ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

Biología y Geología – 1º a 3º ESO

Bloque 4. Las personas y la salud. Promoción de la salud

8.1. Detalla la importancia que tiene para la sociedad y para el ser humano la donación de células, sangre y órganos.

9.1. Detecta las situaciones de riesgo para la salud relacionadas con el consumo de sustancias tóxicas y estimulantes como tabaco, alcohol, drogas, etc., contrasta sus efectos nocivos y propone medidas de prevención y control.

10.1. Identifica las consecuencias de seguir conductas de riesgo con las drogas, para el individuo y la sociedad.

27.1. Discrimina los distintos métodos de anticoncepción humana.

27.2. Categoriza las principales enfermedades de transmisión sexual y argumenta sobre su prevención.

29.1. Actúa, decide y defiende responsablemente su sexualidad y la de las personas que le rodean.

Física y química 2º y 3º ESO

Bloque 1. La actividad científica

6.2. Participa, valora, gestiona y respeta el trabajo individual y en equipo.

7.1. Describe el impacto medioambiental del dióxido de carbono, los óxidos de azufre, los óxidos de nitrógeno y los CFC y otros gases de efecto invernadero relacionándolo con los problemas medioambientales de ámbito global.

Bloque 3. Los cambios

7.2. Propone medidas y actitudes, a nivel individual y colectivo, para mitigar los problemas medioambientales de importancia global.

Geografía e historia 1º a 3º ESO

Bloque 2. El espacio humano

10.3. Explica el impacto de las oleadas migratorias en los países de origen y en los de acogida.

21.1. Realiza un informe sobre las medidas para tratar de superar las situaciones de pobreza.

21.2. Señala áreas de conflicto bélico en el mapamundi y las relaciona con factores económicos y políticos.

Bloque 3. La Historia

5.1. Analiza la trascendencia de la revolución neolítica y el papel de la mujer en ella.

10.1. Entiende que varias culturas convivían a la vez en diferentes enclaves geográficos.

35.1. Distingue las características de regímenes monárquicos autoritarios, parlamentarios y absolutos.

Lengua castellana y literatura 1º a 3º

Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar

3.1. Escucha, observa y explica el sentido global de debates, coloquios y conversaciones espontáneas identificando la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa y la postura de cada participante, así como las diferencias formales y de contenido que regulan los intercambios comunicativos formales y los intercambios comunicativos espontáneos.

3.2. Observa y analiza las intervenciones particulares de cada participante en un debate teniendo en cuenta el tono empleado, el lenguaje que se utiliza, el contenido y el grado de respeto hacia las opiniones de los demás.

3.3. Reconoce y asume las reglas de interacción, intervención y cortesía que regulan los debates y cualquier intercambio comunicativo oral.

7.1. Participa activamente en debates, coloquios... escolares respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan, manifestando sus opiniones y respetando las opiniones de los demás.

7.4. Respeta las normas de cortesía que deben dirigir las conversaciones orales ajustándose al turno de palabra, respetando el espacio, gesticulando de forma adecuada, escuchando activamente a los demás y usando fórmulas de saludo y despedida.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir

3.3. Respeta las opiniones de los demás

Bloque 4. Educación literaria

2.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas de todas las épocas (música, pintura, cine...)

3.2 Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma.

Matemáticas 1º y 2º

Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas 3º

Matemáticas orientadas a las enseñanzas aplicadas 3º

Bloque 1. Procesos, métodos y actitudes en matemáticas

6.1. Identifica situaciones problemáticas de la realidad, susceptibles de contener problemas de interés.

8.1. Desarrolla actitudes adecuadas para el trabajo en matemáticas: esfuerzo, perseverancia, flexibilidad y aceptación de la crítica razonada.

8.4. Desarrolla actitudes de curiosidad e indagación, junto con hábitos de plantear/se preguntas y buscar respuestas adecuadas, tanto en el estudio de los conceptos como en la resolución de problemas.

10.1. Reflexiona sobre los problemas resueltos y los procesos desarrollados, valorando la potencia y sencillez de las ideas claves, aprendiendo para situaciones futuras similares.

Primera lengua extranjera 1º a 3º

Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción

3. Participa en conversaciones informales cara a cara o por teléfono u otros medios técnicos, en las que establece contacto social, intercambia información y expresa opiniones y puntos de vista, hace invitaciones y ofrecimientos, pide y ofrece cosas, pide y da indicaciones o instrucciones, o discute los pasos que hay que seguir para realizar una actividad conjunta.

4. Toma parte en una conversación formal, reunión o entrevista de carácter académico u ocupacional (p. e. para realizar un curso de verano, o integrarse en un grupo de voluntariado), intercambiando información suficiente, expresando sus ideas sobre temas habituales, dando su opinión sobre problemas prácticos cuando se le pregunta directamente, y reaccionando de forma sencilla ante comentarios, siempre que pueda pedir que se le repitan los puntos clave si lo necesita.

Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

5. Escribe correspondencia personal en la que se establece y mantiene el contacto social (p. e., con amigos en otros países), se intercambia información, se describen en términos sencillos sucesos importantes y experiencias personales (p. e. la victoria en una competición); se dan instrucciones, se hacen y aceptan ofrecimientos y sugerencias (p. e. se cancelan, confirman o modifican una invitación o unos planes), y se expresan opiniones de manera sencilla.

Educación física 1º a 3º

1. Resolver situaciones motrices individuales aplicando los fundamentos técnicos y habilidades específicas [...]

1.1. Aplica los aspectos básicos de las técnicas y habilidades específicas, de las actividades propuestas, respetando las reglas y normas establecidas.

7. Reconocer las posibilidades de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas como formas de inclusión social [...]

7.1. Muestra tolerancia y deportividad tanto en el papel de participante como de espectador.

7.2. Colabora en las actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, y asumiendo sus responsabilidades para la consecución de los objetivos.

7.3. Respeta a los demás dentro de la labor de equipo, con independencia del nivel de destreza.

Educación plástica, visual y audio visual 2º y 3º ESO

Bloque 1. Expresión plástica

3.1. Realiza composiciones que transmiten emociones básicas (calma, violencia, libertad, opresión, alegría, tristeza, etc.) utilizando distintos recursos gráficos en cada caso (claroscuro, líneas, puntos, texturas, colores...)

Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial 3º ESO

Bloque 1. Autonomía personal, liderazgo e innovación

1.1 Identifica las fortalezas y debilidades personales, las relaciona con los diferentes ámbitos del desarrollo personal y la vida diaria y las aplica en las tareas propuestas.

2.2. Comprende la necesidad de reflexión y planificación previa a la realización de una tarea marcando tiempos, metas y secuencias relacionándolo con la eficiencia y calidad en el cumplimiento de los objetivos finales.

3.1. Participa en situaciones de comunicación de grupo de demostrando iniciativa y respeto y expresando con claridad sus ideas y recogiendo y argumentando las de los demás integrantes.

3.2. Propone alternativas de solución intentando integrar intereses y alcanzar acuerdos mediante negociación aplicando técnicas e intentando influir positivamente en los demás.

3.3. Desempeña el rol dirigente cuando le corresponde con respeto, entusiasmo y autocontrol organizando las tareas del grupo y determinando normas de funcionamiento que impliquen y motiven a todos y promuevan la consecución de la tarea grupal. 4.1. Propone soluciones originales a las situaciones planteadas generando numerosas posibilidades a partir de un uso novedoso de los recursos con los que cuenta relacionando la innovación con el progreso de la sociedad.

4.2. Emplea conocimientos adquiridos con anterioridad en la solución de situaciones o problemas relacionando la adecuación entre éstos, presentando aplicaciones que no se limiten al uso habitual salvando posibles rutinas o prejuicios.

Música 1º a 3º ESO

Bloque 1. Interpretación y Creación

6.5. Conoce y pone en práctica las técnicas de control de emociones a la hora de mejorar sus resultados en la exposición ante un público.

8.3. Muestra apertura y respeto hacia las propuestas del profesor y de los compañeros.

Tecnología 1º y 2º

Bloque 3. Materiales de uso técnico

2.2. Elabora un plan de trabajo en el taller con especial atención a las normas de seguridad y salud.

Cultura Clásica 3º

Bloque 5. Sociedad y vida cotidiana

2.1. Describe la organización de la sociedad griega y romana, explicando las características de las distintas clases sociales y los papeles asignados a cada una de ellas, relacionando estos aspectos con los valores cívicos existentes en la época y comparándolos con los actuales.

3.1. Identifica y explica los diferentes papeles que desempeñan dentro de la familia cada uno de sus miembros, identificando y explicando a través de ellos estereotipos culturales y comparándolos con los actuales.

4.1. Identifica y describe formas de trabajo y las relaciona con los conocimientos científicos y técnicos de la época, explicando su influencia en el progreso de la cultura occidental.

Currículo de la ESO en la Comunidad Valenciana (Decreto 87/2015)

ASIGNATURAS TRONCALES

Biología y Geología 1º ESO

Bloque 1. Metodología científica y proyecto de investigación

- BL1.1. Justificar la influencia de la ciencia en las actividades humanas y en la forma de pensar de la sociedad en diferentes épocas, demostrar curiosidad y espíritu crítico hacia las condiciones de vida de los seres humanos, así como respecto a la diversidad natural y cultural y a los problemas ambientales, realizar las tareas académicas o de la vida cotidiana con rigor y tomar decisiones fundamentadas ante actuaciones relacionadas con la ciencia y la tecnología.
- BL1.7. Participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoyar a compañeros y compañeras, demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones y utilizar el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.
- BL1.10. Participar en intercambios comunicativos (debates, entrevistas, coloquios y conversaciones) del ámbito personal, académico o social aplicando las estrategias lingüísticas y no lingüísticas del nivel educativo propias de la interacción oral y comunicarse para construir un producto o tarea colectiva de forma colaborativa compartiendo información y contenidos digitales, utilizando herramientas TIC y entornos virtuales de aprendizaje, y comportarse correctamente en esa comunicación para prevenir, denunciar y proteger a otros de situaciones de riesgo como el ciberacoso.

Bloque 2. La Tierra en el universo

- BL.2.1. Comparar las ideas principales sobre el origen del Universo y el Sistema Solar desarrolladas por la humanidad a lo largo de la historia, e identificar sus implicaciones científicas y sociales para tener una visión crítica sobre la evolución del pensamiento científico respecto a este problema.
- BL.2.2. Describir la estructura y características de los componentes del Sistema Solar, relacionándolas con su posición, y diferenciar los movimientos de la Tierra y

la Luna, interpretando la existencia de fenómenos astronómicos observables a diario.

- BL2.3. Analizar la estructura, composición y características de la geosfera, relacionándolas con su posición y describir las propiedades y algunas de las aplicaciones de los minerales y las rocas más frecuentes en la vida cotidiana, destacando su relevancia económica y justificando la importancia de la gestión sostenible de los recursos minerales.
- BL2.5. Recabar información sobre los problemas de contaminación ambiental actuales, relacionándolos con su origen y estableciendo sus repercusiones, para desarrollar actitudes y hábitos de protección del medio ambiente.
- BL2.6. Interpretar el ciclo del agua, su distribución en el planeta Tierra y el uso que de ella hace el ser humano y justificar la necesidad de una gestión sostenible del agua y de actuaciones personales y colectivas que potencien un uso responsable y la reducción de su consumo.

Bloque 4. El relieve terrestre y su evolución

- BL4.1. Describir el ciclo geológico terrestre, discriminando los procesos internos de los externos y argumentar el origen de la energía que los origina.
- BL4.2. Describir los procesos implicados en la gliptogénesis, estableciendo relaciones causa-efecto entre los agentes geológicos externos, el tipo de roca o el clima con las formas resultantes del paisaje.
- BL4.3. Relacionar la actividad sísmica y volcánica con la dinámica del interior terrestre y justificar su distribución planetaria, evaluando el riesgo existente en la zona en que habita y conociendo medidas de autoprotección.
- BL4.4. Indagar los diversos factores que condicionan el modelado del paisaje en las zonas cercanas del alumnado para valorarlo como recurso de la sociedad y fomentar su protección.

Biología y Geología 3º ESO

Bloque 1. Metodología científica y proyecto de investigación

- BL1.1 y BL1.7 igual que en 1º ESO

Bloque 2. Las personas y la salud

- BL2.2. Relacionar el concepto holístico de salud de la OMS con los factores que la determinan, para justificar la importancia de adquirir hábitos y estilos de vida saludables en la prevención de enfermedades y frente a situaciones de riesgo de la sociedad actual, tales como el consumo de sustancias adictivas, reconociendo sus consecuencias individuales y colectivas.
- BL2.4. Diferenciar el origen de las enfermedades más frecuentes, explicar los mecanismos de transmisión de las enfermedades infecciosas para justificar los métodos preventivos de contagio y propagación.
- BL2.5. Relacionar el proceso de inmunidad con la producción de vacunas y sueros y con la donación de tejidos y órganos, apreciando las aportaciones de las ciencias biomédicas, y debatir el buen uso de los medicamentos para evitar su consumo innecesario.
- BL2.6. Diferenciar los hábitos personales y culturales de alimentación de los procesos fisiológicos de nutrición, identificar los principales tipos nutrientes en los alimentos, sus funciones y las características de una dieta equilibrada, justificando la relevancia de los hábitos alimentarios saludables y de la práctica habitual del

ejercicio físico para incrementar el bienestar y prevenir la obesidad, admitiendo la necesidad de ayuda ante los trastornos de la conducta alimentaria.

- BL2.7. Localizar y determinar, los órganos, aparatos y sistemas implicados en la función de nutrición, relacionándolos con su funcionamiento, apoyándose en modelos anatómicos y esquemas gráficos, e indagar las causas, síntomas y sus consecuencias de las enfermedades más comunes para prevenirlas.
- BL2.8. Reconocer los sistemas, aparatos y órganos implicados en las funciones de relación y coordinación, e interpretar sus mecanismos de acción como un proceso de recepción de estímulos, coordinación de la información y elaboración y ejecución de respuestas, asociando cada órgano y sistema al proceso correspondiente para prevenir alteraciones de los órganos de los sentidos, desequilibrios hormonales o nerviosos.
- BL2.9. Argumentar la influencia en la salud de los malos hábitos posturales describiendo las patologías y lesiones más frecuentes del aparato locomotor, relacionándolas con sus causas y reconoce las pautas de control postural, ergonómicas, para trabajar de forma segura y evitar lesiones y prevenir accidentes.
- BL2.10. Identificar los diferentes órganos del aparato reproductor masculino y femenino con ayuda de ilustraciones, esquemas o recursos digitales, asociándolos con su función y describir el ciclo menstrual y los procesos de fecundación, embarazo y parto, argumentando las aplicaciones de la ciencia en las actuales técnicas de reproducción asistida.
- BL2.11. Discrimina los conceptos de sexualidad y reproducción y reconoce las principales enfermedades de transmisión sexual para conseguir una buena salud sexual y reproductiva, justificando la solicitud de ayuda socio sanitaria ante situaciones de riesgo, respetando las diferentes opciones sexuales y denunciando situaciones discriminatorias.
- BL2.12. Argumenta la igualdad entre hombres y mujeres, identifica comportamientos y contenidos sexistas para prevenir y actuar frente a situaciones de discriminación y de violencia de género.

Bloque 3. Los ecosistemas

- BL3.1. Describir los componentes de un ecosistema, analizando las relaciones que se establecen entre ellos y valorando la importancia de su equilibrio.
- BL3.2. Reconoce los factores desencadenantes de los desequilibrios en los ecosistemas y propone medidas de restauración y protección del medio ambiente.
- BL3.3. Identificar los componentes del suelo, analizando las relaciones que se establecen entre ellos, y justifica su importancia, fragilidad y la necesidad de protegerlo.

Física y química 2º ESO

Bloque 1. La actividad científica

- BL1.8. Colaborar y comunicarse para construir un producto o tarea colectiva compartiendo información y contenidos digitales y utilizando las herramientas de comunicación TIC, servicios de la web social y entornos virtuales de aprendizaje, aplicar buenas formas de conducta en la comunicación y prevenir, denunciar y proteger a otros de las malas prácticas como el ciber acoso.
- BL1.14. Participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoyar a compañeros y compañeras

demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones y utiliza el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.

- BL1.15. Utilizar los procedimientos científicos para medir magnitudes utilizando el Sistema Internacional de Unidades, sus múltiplos y submúltiplos y la notación científica para expresar los resultados.
- BL1.16. Reconocer e identificar los símbolos de etiquetado de productos químicos e instalaciones, el material e instrumentos básicos de laboratorio y utilizarlos correctamente, respetando las normas de seguridad para la realización de experiencias de manera segura

Bloque 3. Los cambios

- BL3.3. Clasificar productos de uso cotidiano en función de su procedencia natural o sintética, asociando los productos sintéticos con la mejora de la calidad de vida y evaluar la importancia de la industria química en la sociedad, así como los problemas medioambientales asociados, proponiendo medidas y actitudes para mitigarlos.

Bloque 4. El movimiento y las fuerzas

- BL4.4. Calcular el efecto multiplicador que produce la fuerza en una máquina simple para evaluar su utilidad a través de sus aplicaciones.
- BL4.8. Reconocer fenómenos magnéticos identificando el imán como fuente natural del magnetismo y describir su acción sobre distintos tipos de sustancias magnéticas para entender el funcionamiento de una brújula.

Bloque 5. Energía

- BL5.3. Describir el funcionamiento de un termómetro basándose en el fenómeno de la dilatación y reconocer la existencia de una escala absoluta de temperatura, relacionando las escalas Celsius y Kelvin.
- BL5.4. Analizar fenómenos cotidianos y experiencias donde se ponga de manifiesto el equilibrio térmico asociándolo con la igualación de temperaturas.
- BL5.5. Diferenciar las principales características de los tipos de energía, sus fuentes y su origen, enunciando los beneficios y riesgos de su uso actuando de acuerdo a hábitos de consumo responsable de la energía y otros recursos analizando la predominancia de las fuentes de energía convencionales frente a las alternativas.
- BL5.6. Interpreta datos comparativos sobre la evolución del consumo de energía mundial proponiendo medidas que pueden contribuir al ahorro individual y colectivo.

Física y química 3º ESO

Bloque 1. La actividad científica

- BL1.8. Igual que en 2º ESO
- BL1.16. Igual que en 2º ESO

Bloque 2. La materia

- BL2.7. Entender qué es un isótopo para poder analizar sus aplicaciones y la problemática de los residuos radiactivos, proponiendo soluciones para la gestión de los mismos.

Bloque 3. Los cambios

- BL3.3 Igual que en 2º ESO

- Bloque 5. Energía eléctrica
- BL5.5. Asociar los elementos principales que forman la instalación eléctrica típica de una vivienda con los componentes básicos de un circuito eléctrico, reconociendo el significado de los símbolos y abreviaturas que aparecen en las etiquetas de dispositivos eléctricos.

Geografía e Historia 1º ESO

Bloque 1: Contenidos comunes al aprendizaje de Geografía e Historia

- BL1.6 Participa en equipos de trabajo para conseguir metas comunes asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoyar a compañeros y compañeras demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones y utilizar el dialogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.

Bloque 2. El medio físico

- BL2.6. Describir la distribución espacial y las características de los grandes espacios naturales en España, en Europa y en el mundo y ejemplificar la influencia de estos espacios naturales sobre las acciones humanas a partir del análisis de fuentes.
- BL2.8. Concretar los fenómenos naturales que pueden tener consecuencias catastróficas para la vida humana y comprobar si las actuaciones humanas pueden agravar o reducir sus desastrosos efectos mediante el análisis de la información que proporcionan los medios de comunicación.

Bloque 3. El espacio humano

BL3.1. Describir la desigual distribución espacial y el diverso aprovechamiento de algunos recursos naturales básicos para la vida de los seres humanos, como el agua, el suelo y los bosques e identificar algunos problemas sociales derivados del desigual acceso a estos recursos a partir de diversas fuentes de información.

BL3.2. Relacionar los factores que explican la dinámica natural de la población con las estructuras demográfica en países con diferente nivel de desarrollo humano y económico y deducir algunos problemas actuales que se derivan de esta interrelación mediante el análisis de diferentes gráficas y mapas.

BL3.3. Explicar los movimientos migratorios y sus consecuencias de carácter demográfico, económico y político a partir del estudio de ejemplo aparecidos en los medios de comunicación y mostrar la interconexión entre regiones que generan dichos desplazamientos mediante mapas de flujo donde se representen las direcciones y la magnitud de la migración.

BL3.4. Debatir sobre algunos problemas demográficos actuales y argumentar la validez de las políticas demográficas desarrolladas para resolver dichos problemas a partir del análisis de sus efectos descritos en informes institucionales adaptados al nivel del alumnado.

BL3.5. Distinguir diferentes paisajes urbanos como resultado de su diversa funcionalidad en el proceso de urbanización mediante la observación directa y el análisis de imágenes y justificar la importancia de la ciudad en la organización de territorios concretos.

BL3.6. Explicar los procesos de cambio que experimentan los espacios urbanos a partir del análisis de las transformaciones (paisajísticas, funcionales, sociales y territoriales) y

detectar los problemas urbanos consiguientes y las políticas urbanísticas relacionadas con la expansión urbana.

Geografía e Historia 2º ESO

Bloque 1: Contenidos comunes al aprendizaje de Geografía e Historia

- BL1.7. Participa en equipos de trabajo para conseguir metas comunes asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoyar a compañeros y compañeras demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones y utilizar el dialogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.

Bloque 2: El medio físico

BL2.1. Destacar aquellos elementos del medio natural que limitan el asentamiento humano y argumentar dichos límites a partir de ejemplos que hagan referencia a espacios de todos los continentes mediante el uso de mapas y otras fuentes geográficas.

Bloque 3: El espacio humano

BL3.1. Describir la distribución de la población y de las principales aglomeraciones urbanas en la Comunitat Valenciana, España, en Europa y en el mundo y relacionarla con diversos factores naturales y humanos, mediante la interpretación de mapas temáticos y de imágenes obtenidas por satélite.

BL3.2. Relacionar los factores que explican la dinámica natural de la población con la estructura demográfica en países con diferente nivel de desarrollo humano y económico y deducir algunos problemas actuales que se derivan de esta interrelación mediante el análisis de diferentes gráficas y mapas.

BL3.3. Explicar los movimientos migratorios y sus consecuencias de carácter demográfico, económico y político a partir del estudio de ejemplos aparecidos en los medios de comunicación y mostrar la interconexión entre regiones que generan dichos desplazamientos mediante mapas de flujo donde se representen las direcciones y la magnitud de la migración.

BL3.4. Debatar sobre algunos problemas demográficos actuales y argumenta la validez de las políticas demográficas desarrolladas para resolver dichos problemas a partir del análisis de sus efectos descritos en informes institucionales adaptados al nivel del alumnado.

BL3.5 Distinguir diferentes paisajes urbanos como resultado de su diversa funcionalidad en el proceso de urbanización mediante la observación directa y el análisis de imágenes y justifica la importancia de la ciudad en la organización de territorios concretos.

BL3.6. Explica los procesos de cambio que experimentan los espacios urbanos a partir del análisis de las transformaciones (paisajísticas, funcionales, sociales y territoriales) y detectar los problemas urbanos consiguientes y las políticas urbanísticas relacionadas con la expansión urbana.

Bloque 4. Historia

BL4.1. Identifica las diferentes fases de procesos de larga duración como la expansión de los reinos cristianos en la época medieval, la formación de la Monarquía Hispánica o la difusión de movimientos artísticos como el románico, gótico, el Renacimiento y el

Barroco y señalar los cambios y las continuidades relevantes que se dan en dichos procesos.

BL4.2. Establecer relaciones entre varias causas y consecuencias para explicar procesos históricos que se desarrollan en la Edad Media y Moderna y contrastar diversas explicaciones historiográficas sobre dichos procesos.

BL4.3. Comparar diversos conjuntos de creencias, comportamientos sociales e instituciones y explicar a partir de dicha comparación algunos conflictos sociales en la Edad Media, las desigualdades de clase y género, los cambios en las representaciones artísticas o los movimientos culturales como el humanismo y la revolución científica.

BL4.4. Contrastar la información que proporcionan diversas fuentes, tanto primarias como secundarias, para conocer las características de las sociedades medievales y modernas o sus contradicciones con la ayuda de pautas de análisis. y mostrar los límites de dichas fuentes en relación con el sesgo derivado de su origen o autor o contexto a partir de algún ejemplo concreto.

BL4.5. Destacar con perspectiva histórica hechos como el Camino de Santiago, en tanto que vía de difusión de la cultura medieval, la formación de al-Andalus, el proceso de configuración de la Monarquía Hispánica, o la influencia del humanismo e inferir la relación de tales hechos del pasado con fenómenos posteriores como el legado cultural, el patrimonio histórico, la influencia de un movimiento cultural en el arte y la ciencia o la identidad de algunas comunidades o colectivos.

BL4.6. Destacar la diversidad cultural generada por las dinámicas históricas de la Edad Media y Moderna en tanto que ha supuesto un enriquecimiento de nuestro patrimonio cultural y plantearse cómo las diferencias culturales dieron lugar también a situaciones de discriminación

(persecuciones religiosas, colonización americana, esclavitud) a partir del contraste de testimonios, imágenes y representaciones del pasado.

Geografía e Historia 3º ESO

Bloque 1: Contenidos comunes al aprendizaje de Geografía e Historia

BL1.3. Interpreta los datos, evidencias e información mediante su representación en forma de gráficas, diagramas, tablas, mapas, informes o síntesis de conclusiones, usa destrezas cartográficas y analiza los hechos geográficos desde una perspectiva que relacione espacios de diferente orden de magnitud.

BL1.6. Busca y selecciona información sobre entornos académicos y profesionales vinculados con los conocimientos correspondientes al bachillerato y analiza los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para su desarrollo y compararlas con sus propias aptitudes e intereses para generar alternativas ante la toma de decisiones vocacional.

BL1.7. Participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoya a compañeros y compañeras demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones y utilizar el dialogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.

BL1.8. Realizar de forma eficaz tareas o proyectos, tener iniciativa para emprender y proponer acciones siendo consciente de sus fortalezas y debilidades, mostrar curiosidad e interés durante su desarrollo y actuar con flexibilidad buscando soluciones alternativas.

Bloque 2: El medio físico

BL2.1. Argumentar cómo los riesgos naturales pueden representar un freno en el proceso de desarrollo económico y social de las áreas afectadas, haciendo referencia a los factores físicos, a las desigualdades sociales y a las limitaciones económicas y técnicas de los países menos desarrollados y realizar propuestas para mejorar la protección de la población más vulnerable.

Bloque 3: El espacio humano

BL3.1. Explicar la localización de las principales zonas productoras y consumidoras de recursos naturales, productos agrarios y manufacturados y situarlas en su contexto geopolítico considerando diferentes escalas de análisis y el uso de mapas temáticos y datos estadísticos.

BL3.2. Diferenciar los paisajes representativos de los diversos espacios económicos a partir de imágenes, croquis y planos y describir su distribución en regiones de distinta escala considerando factores de tipo ambiental y social.

BL3.3. Relacionar las actuaciones de los agentes sociales y políticos sobre el espacio geográfico con la necesidad de satisfacer las necesidades sociales básicas (alimentación, vivienda, desplazamiento y ocio) y selecciona ejemplos de cómo esos comportamientos e intereses tienen consecuencias ambientales y socioeconómicas en el contexto de una economía de mercado, para comprender mejor los procesos económicos y políticos más significativos.

BL3.4. Analizar la dinámica y el funcionamiento de espacios geográficos de diferente orden de magnitud y la globalidad de las interconexiones que los configuran y ejemplificarlas teniendo como referencia el intercambio de productos y bienes (redes de transporte) y de información (infraestructuras de comunicación), el desplazamiento de población y la toma de decisiones políticas y económicas.

BL3.5 Delimitar los desequilibrios territoriales y la dimensión espacial de las desigualdades sociales en cuanto al desarrollo humano y aplicar dichas nociones al análisis de hechos de la actualidad relatados por los medios de comunicación considerando su posible sesgo informativo

BL3.6. Estimar el grado de idoneidad de algunas políticas sociales, económicas o territoriales en cuanto a su capacidad para generar conflictos políticos, desigualdades sociales y problemas medioambientales, adoptando una actitud crítica y elaborar propuestas basadas en el respeto a los derechos humanos y el desarrollo sostenible.

BL3.7. Explicar las transformaciones de los espacios, territorios y paisajes haciendo referencia a procesos económicos y políticos y destacar la importancia de la dimensión temporal de los fenómenos geográficos a la hora de comprender la realidad actual.

Lengua castellana y literatura 1º a 3º ESO

Bloque 1. Escuchar y hablar

BL1.1. Participar activa y respetuosamente en conversaciones, discusiones y deliberaciones, especialmente para resolver conflictos interpersonales, siguiendo instrucciones, pidiendo el turno de palabra, disculpándose y respondiendo a una disculpa, etc., utilizando el léxico adecuado al nivel educativo y las estrategias de interacción oral.

BL1.2. Participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoyar a compañeros y compañeras demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones, así como utilizar el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.

BL1.3. Interpretar textos orales y audiovisuales de géneros, tipologías y registros diferentes, especialmente conversacionales, narrativos y descriptivos propios del ámbito personal, académico y social próximos a los intereses del alumnado, analizando las características formales y de contenido y los elementos no verbales, utilizando, siguiendo modelos, las estrategias de comprensión oral adecuadas al texto y al propósito de la escucha.

BL1.4. Producir de forma oral, con el apoyo de las TIC y la ayuda del profesorado, textos breves del ámbito personal, académico y social, de temas próximos al alumnado, especialmente de tipología textual narrativa y descriptiva, utilizando las estrategias de expresión oral y los elementos no verbales adecuados a la situación comunicativa y al objetivo propuesto, aplicando las propiedades textuales y el léxico adecuado al nivel educativo, para práctica aprendizajes lingüísticos y estructurar el pensamiento.

BL1.6. Reconocer los estudios y profesiones vinculados con los conocimientos del nivel educativo e identificar los conocimientos, habilidades y competencias que demandan para relacionar las con sus fortalezas y preferencias.

Bloque 2. Leer y escribir

BL2.1. Interpretar textos escritos en soportes diversos, del ámbito personal, académico y social, de tipologías diversas (especialmente narrativos y descriptivos de forma autónoma; instructivos y expositivos breves, relacionados con la actividad académica, con la ayuda del profesorado y de los compañeros; y secuencias argumentativas breves y sencillas), a través del análisis de los elementos formales y de contenido propios del nivel educativo, utilizando las estrategias de comprensión lectora adecuadas al texto y al objetivo de la lectura, para construir el significado global del texto y para el disfrute personal.

BL 2.2. Planificar y escribir, con adecuación, coherencia, cohesión, corrección ortográfica, gramatical y léxica del nivel educativo, textos en soportes diversos del ámbito personal, académico y social, de varias tipologías (especialmente narrativos y descriptivos, de forma autónoma y creativa; instructivos y expositivos breves relacionados con la actividad académica, con la ayuda del profesorado y de los compañeros; y justificaciones breves y sencillas), aplicando las estrategias del proceso de escritura, utilizando un lenguaje no discriminatorio.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua

BL3.6. Reconocer los elementos de la comunicación que intervienen en textos instructivos y expositivos y justificar si estos cumplen las propiedades textuales, atendiendo a los elementos de la coherencia y cohesión, propios del nivel educativo, para, tras un proceso de reflexión, realizar un uso adecuado de la lengua.

BL3.7. Reconocer las diferentes lenguas que conforman la realidad plurilingüe de Europa, explicar sus rasgos característicos y establecer la distribución geográfica de dichas lenguas, para enriquecerse y desarrollar una actitud respetuosa hacia un entorno plurilingüe y pluricultural.

Lengua castellana y literatura 3º ESO - Resultados evaluación no incluidos en 1º y 2º

Bloque 1. Escuchar y hablar

BL1.6. Buscar y seleccionar información sobre los entornos laborales, profesiones y estudios vinculados con los conocimientos del nivel educativo, analizar los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para su desarrollo y compararlas con sus propias aptitudes e intereses para generar alternativas ante la toma de decisiones vocacional.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua

BL1.3. Explicar los orígenes históricos de las lenguas de España y reconocer sus variedades geográficas, así como los rasgos diferenciales entre el castellano de España y de América para, enriquecerse y desarrollar una actitud respetuosa hacia la diversidad de la lengua y un entorno plurilingüe pluricultural.

Matemáticas 1º y 2º ESO

Bloque 1. Procesos, métodos y actitudes en matemáticas

BL1.12. Participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoyar a compañeros y compañeras demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones y utilizar el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.

BL1.14. Colaborar y comunicarse para construir un producto o tarea colectiva compartiendo información y contenidos digitales y utilizando herramientas de comunicación TIC y entornos virtuales de aprendizaje, aplicar buenas formas de conducta en la comunicación y prevenir, denunciar y proteger a otros de las malas prácticas como el ciberacoso.

Bloque 2. Números y álgebra

BL2.1. Interpretar los números naturales, enteros, fraccionarios, decimales y porcentajes sencillos, y sus propiedades (orden, recta real, divisibilidad, etc.) y utilizarlos en situaciones comerciales, sociales y científicas, de medida, expresión, comparación y descripción de conceptos numéricos.

Bloque 4. Funciones

BL4.1. Interpretar relaciones numéricas sencillas expresadas en lenguaje verbal, tabla o gráfica, identificando los elementos y propiedades (magnitudes, unidades, etc.) en contextos personales, sociales, profesionales o científicos.

Bloque 5. Estadística

BL5.1. Analizar datos estadísticos de fenómenos sociales, económicos o relacionados con la naturaleza (noticias deportivas, económicas o científicas, mediciones personales realizadas en el aula, diseño de experimentos, etc.) organizándolos de manera apropiada (con tablas, gráficas o diagramas), utilizando las herramientas adecuadas (calculadora, aplicaciones de escritorio, web o para dispositivos móviles como hojas de cálculo), para extraer conclusiones y formular preguntas relevantes a partir de los resultados obtenidos.

Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas y Matemáticas aplicadas 3º ESO

BL1.12 y BL1.14 coincidentes con 1º y 2º ESO

EBL2.1. Interpretar los números racionales, y sus propiedades (densidad, clasificación) y utilizarlos en situaciones comerciales, sociales, científicas y artísticas (encontrar pautas de belleza a través de los números en: fi, fractales, etc.), de medida, expresión, comparación y descripción de conceptos numéricos.

BL4.1. Interpretar relaciones funcionales (lineales y cuadráticas) expresadas en lenguaje algebraico o gráfico, describiendo sus propiedades (crecimiento, decrecimiento, máximos, mínimos, puntos de corte, etc.) en contextos personales, sociales, profesionales o científicos.

BL5.1. Analizar informaciones estadísticas unidimensionales de fenómenos sociales, económicos o científicos (sondeos de opinión, encuestas de consumo, eficacia de fármacos, experimentos diseñados en el aula, etc.) describiéndolas mediante tablas, parámetros, gráficas o diagramas, utilizando las herramientas adecuadas (calculado a, aplicaciones de escritorio, web o para dispositivos móviles, como hojas de cálculo), para elaborar informes y extraer conclusiones.

Primera lengua extranjera 1º a 3º ESO

Bloque 1. Comprensión de textos orales

BL1.2. Detectar en textos orales, de manera guiada y cuando estos aparecen de manera explícita, los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a la vida cotidiana, al comportamiento, a las relaciones interpersonales, a las costumbres, celebraciones, manifestaciones culturales y artísticas, y considerar la diversidad y las diferencias en el aula desde una perspectiva inclusiva, como elemento enriquecedor.

BL1.3. Distinguir, de manera guiada y con ayuda de ejemplos, las funciones comunicativas de nivel y las estructuras morfosintácticas asociadas, así como la organización textual y el léxico de uso frecuente para la comprensión de textos orales muy breves claramente estructurados y en diferentes soportes.

Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción

BL2.2. Incorporar, a la producción oral, de manera guiada o con ayuda de modelos, los modelos socioculturales y sociolingüísticos, relativos a la vida cotidiana, al comportamiento, a las relaciones interpersonales, a las convenciones sociales y a las manifestaciones culturales y artísticas, considerando la diversidad y las diferencias en el aula desde una perspectiva inclusiva, como elemento enriquecedor.

BL2.4. Utilizar en situaciones de comunicación habituales claramente estructuradas, de manera guiada, las estrategias y los recursos lingüísticos y paralingüísticos propios de la interacción oral, aunque se dependa en gran medida de la actuación del interlocutor.

Bloque 3. Comprensión de textos escritos

BL3.3. Detectar en textos escritos, de manera guiada y cuando aparecen de manera explícita, los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a la vida cotidiana, al comportamiento, a las relaciones interpersonales, a las costumbres, celebraciones, manifestaciones culturales y artísticas, considerando la diversidad y las diferencias en el aula desde una perspectiva inclusiva, como elemento enriquecedor.

Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

BL4.2. Incorporar, a la producción escrita, de manera guiada o con ayuda de modelos, los aspectos socioculturales y sociolingüísticos, relativos a la vida cotidiana, al comportamiento, a las relaciones interpersonales, a las convenciones sociales y a las manifestaciones culturales y artísticas, considerando la diversidad y las diferencias en el aula desde una perspectiva inclusiva, como elemento enriquecedor.

BL4.4. Producir correspondencia personal, formal e informal, de manera guiada, en diferentes soportes sobre temas relacionados con actividades y situaciones de la vida cotidiana y temas de actualidad, en el ámbito personal, público, social y académico, respetando convenciones, normas de cortesía y netiqueta.

Bloque 5. Elementos transversales a la asignatura

BL5.2. colaborar y comunicarse para construir un producto o tarea colectiva filtrando y compartiendo información y contenidos digitales y utilizando las herramientas de comunicación TIC, servicios de la web social y entornos virtuales de aprendizaje. Aplicar buenas formas de conducta en la comunicación y prevenir, denunciar y proteger a otros de las malas prácticas como el ciberacoso.

BL5.7. participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoyar a compañeros y compañeras demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones y utilizar el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.

ASIGNATURAS ESPECÍFICAS

Cultura clásica 1º a 3º ESO

Bloque 1: Elementos transversales a la asignatura

BL1.5. Participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes resumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoyar a compañeros y compañeras demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones y utilizar el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.

BL1.7. Colaborar y comunicarse para construir un producto o tarea colectiva, compartiendo información y contenidos digitales y utilizando las herramientas de comunicación TIC y entornos virtuales de aprendizaje. Aplicar buenas formas de conducta en la comunicación y prevenir, denunciar y proteger a otros de las malas prácticas como el ciberacoso.

BL1.8. Reconocer los estudios y profesiones vinculados con los conocimientos del nivel educativo e identificar los conocimientos, habilidades y competencias que demandan para relacionarlas con sus fortalezas y preferencias

Bloque 6: Sociedad y vida cotidiana

BL6.1. Describir la indumentaria grecorromana, relacionándola con el estatus social, los alimentos y bebidas y los métodos de higiene propios del mundo grecorromano, contrastándolo todo con la actualidad, para establecer las semejanzas y las diferencias con nuestra civilización.

BL6.2. comparar el sistema educativo en Grecia y en Roma con el actual, estableciendo las diferencias que había entre la educación de los niños y de las niñas, y relacionar los diferentes tipos de juegos, buscando correlatos con los actuales, para evidenciar la herencia grecorromana.

BL6.3. Reconocer en nuestro sistema actual del cómputo del tiempo la deuda a la civilización grecorromana, estableciendo correlatos entre diversas lenguas modernas, el latín y la lengua propia y planificar una jornada diaria de un personaje griego o romano, comparándola con nuestra jornada diaria.

Educación física 1º a 3º

Bloque 2. Juegos y deportes

BL2.1. Realizar habilidades individuales básicas implicadas en actividades físico-deportivas de cooperación, competitivas y no competitivas, y preservar la seguridad individual y colectiva mientras las realiza.

BL2.2. Resolver situaciones motrices que faciliten el aprendizaje de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios aplicando pautas estratégicas de ataque y defensa comunes a los juegos y deportes de oposición, colaboración o colaboración-oposición del nivel educativo.

BL2.3. Realizar golpes específicos de la pelota valenciana con distintos móviles, aplicándolos a un juego de equipo como el raspall básico y practicas juegos populares y tradicionales de nuestro entorno y del mundo.

Bloque 5. Elementos transversales a la asignatura

BL5.1. Reconocer las posibilidades de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas como formas de inclusión social, y participar en deportes adaptados y otras actividades expresivas del nivel educativo mostrando actitudes de empatía y colaboración.

BL5.5. Crear y editar contenidos digitales del nivel educativo utilizando aplicaciones informáticas, colaborar en entornos virtuales de aprendizaje y aplicar buenas formas de conducta en la comunicación (prevención y denuncia de malas prácticas).

BL5.6. Participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes en las tareas del nivel educativo asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoyar a sus compañeros/as demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones y utilizar el diálogo para resolver conflictos con deportividad.

Específicas de 2º ESO

BL2.3. Realizar con corrección diferentes golpes específicos de la pelota valenciana y aplicarlos al nyago y sus variantes y practicar los juegos populares y tradicionales de nuestro entorno y del mundo.

Específicas de 3º ESO

BL2.1. Realizar habilidades individuales específicas implicadas en actividades físico-deportivas de cooperación, competitivas y no competitivas del nivel educativo, y mostrar mientras la realiza actitudes de autoexigencia preservando la seguridad individual y colectiva.

BL2.2. Solucionar situaciones motrices que faciliten el aprendizaje de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de juegos y deportes de oposición, colaboración o colaboración-oposición, del nivel educativo aplicando con autonomía, las estrategias más adecuadas en función de los estímulos más relevantes.

BL2.3. Utilizar los golpes específicos y los elementos técnicos, tácticos y reglamentarios de pelota valenciana en raspall al carrer y trinquet, nyago y frare y practicar juegos populares y tradicionales de nuestro entorno y del mundo.

Educación plástica visual y audiovisual

1º a 3º ESO

Bloque 0. Elementos transversales

BL0.5. Reconocer las cualidades emotivas y expresivas de los medio gráfico-plásticos y expresar emociones, sentimientos e ideas propias al realizar sus producciones disfrutando del proceso de creación artística y mostrando respeto por el trabajo de los demás.

BL0.8. Reconocer el patrimonio artístico y cultural de la Comunidad Valenciana y del Estado Español como un medio de comunicación y disfrute individual y colectivo, y contribuir a su defensa y conservación a través de la divulgación de obras de arte y medios audiovisuales que forman parte de dicho patrimonio, expresando sus conocimientos de forma crítica.

BL0.9. Superar estereotipos y convencionalismos en las representaciones visuales y plásticas, evitando cualquier forma de discriminación (raza, sexo, cultura) e identificar las influencias que ejercen valores artísticos propios de otras culturas respetando sus formas de expresión.

BL0.10. Cuidar del entorno de trabajo y del medio ambiente utilizando de forma responsable los recursos y reciclar materiales para la elaboración de representaciones visuales y plásticas, personales y colectivas.

BL0.11. Reconocer los estudios y profesiones vinculados con los conocimientos del nivel educativo e identificar los conocimientos, habilidades y competencias que demandan para relacionarlas con sus fortalezas y preferencias.

1º ESO

Bloque 2. Fundamentos del diseño

BL2.3. Leer y analizar las imágenes publicitarias de revistas, carteles, vallas y anuncios publicitarios del entorno cercano y de los medios de comunicación e internet, para describir el significado del mensaje por la relación de las imágenes y el texto, su simbología y la interacción de los lenguajes que intervienen, y argumentar de forma crítica sus puntos de vista a través de la reflexión y el diálogo.

BL2.5. Identificar en los diseños estampados de tejido y productos de moda, los elementos configurativos (punto, línea, formas, color, textura), la repetición de formas geométricas y elementos modulares, la influencia de corrientes estéticas (vanguardias del siglo XX, tendencias de moda), sociales y musicales (personajes reales o de ficción de medios de comunicación, internet) argumentando de forma crítica sus gustos y preferencias a través de la reflexión y el diálogo.

2º ESO

Bloque 2. Fundamentos del diseño

BL2.2. Analizar en las imágenes visuales y audiovisuales de medios de comunicación e Internet, los elementos que intervienen en la comunicación (emisor, receptor, mensaje, canal, código) así como los canales de comunicación de masas (prensa, televisión, Internet) y diferenciar modelos comunicativos (directa, mediada, unidireccional y bidireccional).

BL2.3. Reconocer las diferentes funciones comunicativas en las imágenes visuales y audiovisuales (informativa, identificadora, indicadora, descriptiva, persuasiva, expresiva y artística) presentes en el entorno personal, familiar y social y realizar mensajes visuales propios que expresen ideas, valores, emociones y sentimientos.

BL2.5. Leer y analizar el valor denotativo y connotativo en las imágenes de lugares públicos, museos y espacios culturales, argumentando de forma crítica sus puntos de vista a través de la reflexión y el diálogo.

BL2.11. Identificar en el lenguaje propio de la publicidad recursos visuales y audiovisuales como por ejemplo las figuras retóricas, junto a cualidades plásticas, estéticas y funcionales, y realizar imágenes publicitarias para expresar ideas, valores, emociones y sentimientos implícitos en el mensaje que pretenden transmitir.

BL2.12. Elaborar de forma creativa imágenes publicitarias para revistas, carteles, vallas y anuncios audiovisuales, relacionando las imágenes con el texto, los efectos sonoros, el tema, el emisor y receptor y el significado del mensaje que pretende transmitir.

3º ESO

Bloque 2. Comunicación audiovisual

BL2.1. Leer y analizar imágenes fotográficas teniendo en cuenta los aspectos compositivos, estilísticos, expresivos y temáticos así como identificar la función y finalidad del mensaje que desean transmitir.

BL2.6. Organizar las fases en el proceso audiovisual para elaborar el guión grabación y montaje, teniendo en cuenta la planificación del calendario de ejecución y reparto de funciones en la cadena de trabajo para los diferentes roles profesionales (escenografía, vestuario, maquillaje, peluquería).

Iniciación a la actividad emprendedora

1º ESO

Bloque 1. Autonomía personal, iniciativa emprendedora e innovación

BL1.1. Reconocer los intereses y las destrezas de autoconciencia, autorregulación y motivación asociadas a la iniciativa emprendedora y diferenciar los requerimientos de los diferentes desempeños laborales: funcionariado, profesionales liberales, profesionales técnicos, académicos, etc, además de diferenciar las actividades empresariales por sectores.

BL1.3. Reconocer el concepto de autonomía personal y buscar ejemplos sobre su importancia en el trabajo colaborativo.

Bloque 2. Proyectos de empresa

BL2.1. Establecer la relación existente entre las cualidades personales y la iniciativa emprendedora y de ésta con las figuras de emprendedor, intraemprendedor y empresario.

2º ESO

Bloque 1. Autonomía personal, iniciativa emprendedora e innovación

BL1.1. Reconocer los intereses y las destrezas de autoconciencia (autoconfianza y autovaloración), autorregulación (ética personal y adaptabilidad) y motivación (curiosidad constructiva e impulso de logro) asociadas a la iniciativa emprendedora.

BL1.4. Analizar las relaciones entre autonomía y trabajo colaborativo y proponer soluciones a situaciones planteadas relacionadas con el proyecto de empresa.

Bloque 2. Proyecto de empresa

BL2.1. Establecer de forma general la relación existente entre las cualidades personales y la iniciativa emprendedora y de ésta con las figuras de emprendedor, intraemprendedor y vinculados a los diferentes itinerarios formativos.

BL2.2. Describir las características internas de un proyecto de empresa a partir de otros proyectos enumerando las características internas y analizar su relación con el entorno, así como su función social.

3º ESO

Bloque 1. Autonomía personal, iniciativa emprendedora e innovación

BL1.1. Reconocer los intereses y las destrezas de autoconciencia, autorregulación y motivación asociadas a la iniciativa emprendedora y diferenciar los requerimientos de los diferentes desempeños laborales: funcionariado, profesionales liberales, profesionales técnicos, académicos, etc.

BL1.3. Organizar un equipo de trabajo distribuyendo responsabilidades y gestionando recursos para que todos sus miembros participen y alcancen las metas comunes, influir positivamente en los demás generando implicación en la tarea y utilizar el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias actuando con responsabilidad y sentido ético.

BL1.4. Debatir sobre la importancia de combina autonomía y trabajo colaborativo y proponer soluciones alternativas analizando situaciones planteadas previendo resultados y evaluar cada una de las soluciones para comprobar su idoneidad.

Bloque 2. Proyecto de empresa

BL2.1. Relacionar cada una de las figuras de emprendedor, intraemprendedor y empresario con las cualidades personales y la iniciativa emprendedora vinculados a los itinerarios formativos profesional y académico.

BL2.2. Reconocer diversos modelos de planes de negocio y describir los elementos que constituyen su red logística como proveedores, clientes, sistemas de producción y comercialización y redes de almacenaje, entre otros.

Bloque 3. Plan económico-financiero

BL3.1. Relacionar algunos indicadores financieros básicos con los cambios en las condiciones económicas y políticas del entorno y explicar de qué forma pueden afectar a las familias y a las PYMES.

BL3.2. Analizar mediante supuestos ingresos y gastos personales y de un pequeño negocio reconociendo sus fuentes y las posibles necesidades de inversión a corto y largo plazo e identificando las alternativas para el pago de bienes y servicios.

BL3.3. Diferenciar entre inversión y préstamos de dinero y justificar su adecuación en proyectos simulados.

Música

1º ESO

Bloque 1. Interpretación y Creación

BL1.3. Interpretar danzas de distintas culturas y estilos, afianzando la técnica corporal, así como improvisar coreografías grupales utilizando los elementos musicales del nivel, disfrutando de las propuestas propias y del grupo.

Bloque 2. Escucha

BL2. 3. Discriminar las posibilidades del sonido a través de distintos modos de producción, representando los procesos implicados de forma gráfica, e identificar situaciones cotidianas en las que se produce un uso indiscriminado del sonido.

Bloque 5. Elementos transversales a la materia

BL5.10. Reconocer los estudios y profesiones vinculados con los conocimientos del nivel educativo e identificar los conocimientos, habilidades y competencia que demandan para relacionarlas con sus fortalezas y preferencias.

BL5. 13. Colaborar y comunicarse para construir un producto o tarea colectiva compartiendo información y contenidos digitales y utilizando las herramientas de comunicación TIC, servicios de la web social y entornos virtuales de aprendizaje. Aplicar buenas formas de conducta en la comunicación y prevenir, denunciar y proteger a otros de las malas prácticas como el ciberacoso.

2º ESO

Bloque 2. Escucha

BL2. 3. Discriminar las posibilidades del sonido a través de distintos modos de producción, describiendo los procesos implicados de forma verbal e identificar situaciones cotidianas en las que se produce un uso indiscriminado del sonido, analizando sus causas y proponiendo soluciones.

Bloque 3. Contextos musicales y culturales

BL3.1. Identificar el estilo, la época y/o cultura, así como los medios expresivos que utilizan las distintas obras desde la Edad Moderna hasta la Edad Contemporánea, a partir de sus elementos musicales, a través de audiciones en contextos diversos y con el apoyo de diferentes recursos.

BL3.2. Argumentar sobre diversas obras analizadas y géneros musicales desde la Edad Moderna hasta la Edad Contemporánea en sus contextos socioculturales, y expresar opiniones razonadas sobre las mismas, de forma oral y escrita, con apertura.

Bloque 5. Elementos transversales a la materia

BL5.10. Reconocer los estudios y profesiones vinculados con los conocimientos del nivel educativo e identificar los conocimientos, habilidades y competencias que demandan para relacionarlas con sus fortalezas y preferencias.

BL5. 13. Colaborar y comunicarse para construir un producto o tarea colectiva compartiendo información y contenidos digitales y utilizando las herramientas de comunicación TIC, servicios de la web social y entornos virtuales de aprendizaje. Aplicar buenas formas de conducta en la comunicación y prevenir, denunciar y proteger a otros de las malas prácticas como el ciberacoso.

3º ESO

Bloque 3. Contextos musicales y culturales

BL3.1. Analizar el estilo, la época y/o cultura, así como los medios expresivos que utilizan las distintas obras desde la Edad Moderna hasta la Edad Contemporánea, a partir de sus elementos musicales, a través de audiciones en contextos diversos y con el apoyo de diferentes recursos.

BL3.2. Argumentar sobre diversas obras analizadas y géneros musicales desde la Edad Moderna hasta la Edad Contemporánea en sus contextos socioculturales, y expresar opiniones razonadas sobre las mismas, de forma oral y escrita, con apertura y superando estereotipos.

BL3.3. Analizar las funciones en los estilos y géneros estudiados en relación con las matemáticas, arquitectura y poesía, a partir de actividades y proyectos, utilizando recursos textuales, y evaluar sus aportaciones al desarrollo personal y colectivo.

Bloque 5. Elementos transversales a la materia

BL5.10. Reconocer los estudios y profesiones vinculados con los conocimientos del nivel educativo e identificar los conocimientos, habilidades y competencias que demandan para relacionarlas con sus fortalezas y preferencias.

BL5. 13. Colaborar y comunicarse para construir un producto o tarea colectiva compartiendo información y contenidos digitales y utilizando las herramientas de comunicación TIC, servicios de la web social y entornos virtuales de aprendizaje. Aplicar buenas formas de conducta en la comunicación y prevenir, denunciar y proteger a otros de las malas prácticas como el ciberacoso.

Tecnología

1º ESO

Bloque 1. Resolución de problemas tecnológicos y comunicación técnica

BL1.4. Participar en intercambios comunicativos del ámbito personal, académico, social o profesional aplicando las estrategias lingüísticas y no lingüísticas del nivel educativo propias de la interacción oral utilizando un lenguaje no discriminatorio.

BL1.5. Participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoyar a compañeros y compañeras demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones y utilizar el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.

BL1.6. Planificar las operaciones y realizar el diseño del proyecto, con criterios de economía, seguridad y respeto al medio ambiente, elaborando la documentación necesaria.

BL1.8. Construir un proyecto tecnológico, siguiendo la planificación previa realizada, teniendo en cuenta las condiciones del entorno de trabajo, colaborar y comunicarse para alcanzar el objetivo, utilizando diversas herramientas como las TIC o entornos virtuales de aprendizaje, aplicar buenas formas de conducta en la comunicación y prevenir, denunciar y proteger a otros de las malas prácticas.

Bloque 4. Tecnologías de la información y la comunicación

BL4.6. Investigar los estudios y profesiones vinculados con la materia, mediante el uso de las TIC, e identificar los conocimientos, habilidades y competencias que demanda el mercado laboral, para relacionarlas con sus fortalezas y preferencias.

2º ESO

BL1.1. Analizar la influencia de objetos técnicos tanto para conocer su utilidad como su impacto social.

BL1.4. Participar en intercambios comunicativos del ámbito personal, académico, social o profesional aplicando las estrategias lingüísticas y no lingüísticas del nivel educativo propias de la interacción oral utilizando un lenguaje no discriminatorio.

BL1.5. Participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoyar a compañeros y compañeras demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones y utilizar el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.

BL1.6. Planificar las operaciones y realizar el diseño del proyecto, con criterios de economía, seguridad y respeto al medio ambiente, elaborando la documentación necesaria mediante el software adecuado.

BL1.8. Construir un proyecto tecnológico, siguiendo la planificación previa realizada teniendo en cuenta las condiciones del entorno de trabajo, colaborar y comunicarse para alcanzar el objetivo, utilizando diversas herramientas como las TIC o entornos virtuales de aprendizaje, aplicar buenas formas de conducta en la comunicación y prevenir, denunciar y proteger a otros de las malas prácticas.

Bloque 4. Tecnologías de la información y la comunicación

BL4.4. Investigar los estudios y profesiones vinculados con la materia, mediante el uso de las TIC, e identificar los conocimientos, habilidades y competencias que demanda el mercado laboral, para relacionarlas con sus fortalezas y preferencias.

3º ESO

Bloque 1. Resolución de problemas tecnológicos y comunicación técnica

BL1.1. Analizar objetos técnicos desde el punto de vista de su utilidad como de su impacto social con el objetivo de proponer posibles mejoras.

BL1.4. Participar en intercambios comunicativos del ámbito personal, académico, social o profesional aplicando las estrategias lingüísticas y no lingüísticas del nivel educativo propias de la interacción oral utilizando un lenguaje no discriminatorio.

BL1.5. Participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoyar a compañeros y compañeras demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones y utilizar el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.

BL1.6. Planificar las operaciones y realizar el diseño del proyecto, con criterios de economía, seguridad y respeto al medio ambiente, elaborando la documentación necesaria mediante el software adecuado.

BL1.8. Construir un proyecto tecnológico, siguiendo la planificación previa realizada teniendo en cuenta las condiciones del entorno de trabajo, colaborar y comunicarse para alcanzar el objetivo, utilizando diversas herramientas como las TIC o entornos virtuales de aprendizaje, aplicar buenas formas de conducta en la comunicación y prevenir, denunciar y proteger a otros de las malas prácticas.

Bloque 3. Estructuras y mecanismos

BL3.3. Explicar los efectos de la energía eléctrica y su capacidad de conversación en otras manifestaciones energéticas, para valorar la importancia del ahorro energético.

Bloque 4. Tecnologías de la información y la comunicación

BL4.5. Investigar y recopilar, mediante las TIC, entornos laborales, profesiones y estudios vinculados con la materia; analizar los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para su desarrollo y compararlas con sus propias aptitudes e interés para generar alternativas ante la toma de decisiones.

Valores éticos (se trata de una asignatura optativa a religión)

Todos los criterios de evaluación de esta asignatura de 1º a 3º curso están englobadas en la competencia social y cívica

1º ESO

Bloque 1. La dignidad de la persona

Bloque 2. La comprensión, el respeto y la igualdad en las relaciones interpersonales

2º ESO

Bloque 1. La reflexión ética

Bloque 2. La Justicia y la Política

3º ESO

Bloque 1. Concepción global de la justicia: DUDH y ciudadanía cosmopolita

Bloque 2. Los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología

Informática

1º ESO

Bloque 2. Internet

BL2.3. Comunicarse a través del correo electrónico, adoptando conductas de protección y de cortesía, y contrastando su credibilidad.

Bloque 5. Elementos transversales a la asignatura

BL5.10. Reconocer los estudios y profesiones vinculados con los conocimientos del nivel educativo e identificar los conocimientos, habilidades y competencias que demandan para relacionarlas con sus fortalezas y preferencias.

BL5.11. Participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoyar a compañeros y compañeras demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones y utilizar igualitario para resolver conflictos y discrepancias.

2º ESO

Bloque 2. Internet y seguridad informática

BL2.2. Participar en foros de consulta planteando y resolviendo cuestiones y debatir analizando, confrontando y discutiendo argumentos en foros de debate.

BL2.3. Describir los riesgos y amenazas en el uso de las TIC y las diversas estrategias de seguridad y de protección de la identidad digital y de la privacidad de los datos personales.

Bloque 4. Elementos transversales a la asignatura

BL4.10. Reconocer los estudios y profesiones vinculados con los conocimientos del nivel educativo e identificar los conocimientos, habilidades y competencias que demandan para relacionarlas con sus fortalezas y preferencias.

BL4.11. Participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoyar a compañeros y compañeras demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones y utilizar el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.

3º ESO

Bloque 1. Organización, diseño y producción de información digital

BL1.1. Crear contenidos audiovisuales planificando el proceso de elaboración y utilizando aplicaciones informáticas que permitan la captura, la manipulación y la integración de información para la realización de tareas en diversos contextos.

Bloque 2. Aprendizaje en la red

BL.2.1. Seleccionar información en la web, del rastreo en fuentes de contenidos y en la actividad de las redes sociales, producir cooperativamente contenidos en servicios de

la red y compartir conocimientos y contenidos debatiendo a través del correo electrónico y las redes sociales para aprender cooperativamente a través de la red.

Bloque 4. Elementos transversales a la asignatura

BL4.10. Buscar y seleccionar información sobre los entorno laborales, profesiones y estudios vinculados con los conocimientos del nivel educativo, analizar los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para su desarrollo y compararlas con sus propias aptitudes e intereses para generar alternativas ante la toma de decisiones vocacional.

BL4.11. Participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoyar a compañeros y compañeras demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones y utilizar el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.

Valenciano: lengua y literatura

Todos los criterios de evaluación son comunes con lengua castellana y literatura

ANEXO II

Estructura básica del PPS-VCJ

La estructura básica del programa relativa al número de sesiones y objetivos a trabajar se presenta a continuación (Alba et al., 2005 pp. 141-308):

Sesión 0. Sesión introductoria

Objetivos:

1. Facilitar el conocimiento entre los miembros del grupo
2. Mostrar una primera aproximación del contenido del programa
3. Establecer unas normas básicas consensuadas a seguir en el desarrollo del programa
4. Demostrar la eficacia del trabajo en grupo

Sesión 1. Habilidades de pensamiento, sentimientos y conducta

Objetivos:

1. Introducir los cinco pasos a seguir en la resolución de problemas: que se realiza con el apoyo del método REIAS, abreviatura que recoge los términos siguientes:

RECONOCER que un problema existe

Controlar las EMOCIONES

Obtener INFORMACIÓN

Pensar en ALTERNATIVAS

Escoger la SOLUCIÓN más conveniente

2. Diferenciar el pensamiento automático (PA) de las habilidades de pensamiento (HP).
3. Reconocer un problema

Se introduce el siguiente lema para trabajar la forma de cómo reconocer un problema: "La persona no es el problema. El problema son los problemas de las personas.

Sesión 2. Control de los pensamientos, emociones y conductas (I parte)

Objetivos:

1. Aprender el segundo paso en la técnica de Resolución de Problemas: controlar nuestras emociones.
2. Conocer e interiorizar el proceso a seguir para controlar nuestras emociones (nuestra ira o enfado) mediante las siguientes actuaciones:

Conocer aquellas situaciones que nos provocan enfado

Identificar las señales que indican enfado

Aplicar estrategias como la relajación para controlar las emociones intensas (el enfado)

Sesión 3. Control de los pensamientos, emociones y conductas (II parte)

Objetivos:

1. Conseguir que los jóvenes mejoren la técnica de “hablar con uno mismo/pensar” o “autoinstrucciones”, para controlar sus emociones y su conducta.
2. Promover el predominio de los pensamientos positivos frente a los pensamientos negativos.

Sesión 4. Búsqueda de información

Objetivos:

1. Enseñar diversas estrategias para mejorar la búsqueda de información necesaria en la identificación de problemas: mirar, saber, observar, escuchar con atención y hacer preguntas.
2. Saber diferenciar entre hechos y opiniones.

Sesión 5. Reconocer pensamientos y emociones

Objetivos:

1. Identificar y reconocer pensamientos y emociones a través de las emociones propias y de los demás.
2. Interpretar el comportamiento no verbal de otras personas (gestos faciales, gestos con las manos, posturas del cuerpo, etc)

3. Distinguir entre diferentes emociones y aprender a expresarlas de forma adecuada. Las emociones que se trabajan son: ira, vergüenza, amor, miedo, asombro, nerviosismo, felicidad, confusión, excitación y asco.

Sesión 6. Búsqueda de alternativas

Objetivos:

1. Reconocer el problema, resumirlo y formularlo con precisión
2. Contemplar todas las posibles alternativas a un problema. Poner en práctica la “lluvia de ideas”
3. Poner en práctica la técnica PNI para pensar de forma deliberada y no impulsiva. Esta técnica es el acrónimo de: Positivo, Negativo e Interesante.

Sesión 7. Detección de los errores de pensamiento (propios y de los demás)

Objetivos:

1. Enseñar y aumentar la habilidad del Pensamiento Crítico, mediante conocimiento de las técnicas utilizadas para influirnos o convencernos de algo.
2. Llegar a conclusiones basadas en datos reales y no en opiniones sugeridas

Sesión 8. Pensar en las consecuencias de los actos propios y de los demás

Objetivos:

1. Conocer las consecuencias que se derivan a corto y a largo plazo de nuestras decisiones.
2. Valorar las consecuencias que para nosotros y los demás tienen todas las posibles alternativas de un problema.
3. Utilizar un instrumento de valoración de cada alternativa.

Sesión 9. Elegir las alternativas válidas (soluciones válidas)

Objetivos:

1. Saber buscar numerosas soluciones posibles
2. Aprender a pensar en las consecuencias de las soluciones (para elegir la más adecuada)

Sesión 10. Aplicación y puesta en marcha de la alternativa elegida

Objetivos:

1. Expresar los sentimientos y opiniones de manera asertiva
2. Saber comunicar a los demás la solución del problema elegida de forma precisa y sin perjudicar a nadie

Sesión 11. Desarrollo y cambio de valores

Objetivos:

1. Clarificar valores
2. Enseñar a cuestionar valores mediante las emociones que los acompañen
3. Promover valores prosociales

Sesión 12. Manejo de conflictos

Objetivos:

1. Conocer los mensajes que facilitan la comunicación
2. Aprender los pasos para resolver los conflictos

ANEXO III

Tabla A.1. Medias pre-post de las 22 variables para el grupo intervención y control

Variables	Grupo Intervención Control	N	Pre			Post		
			Media	Desviación Típica	Error estándar	Media	Desviación Típica	Error Estándar
EBE_AFECTIVA	Intervención	46	13,59	2,85	0,42	13,22	3,33	0,49
	Control	49	13,71	3,58	0,51	14,00	3,21	0,46
EBE_COGNITIVA	Intervención	46	19,09	3,85	0,57	20,00	3,29	0,49
	Control	49	20,88	2,65	0,38	20,73	2,71	0,39
EBE_TOTAL	Intervención	46	32,67	4,96	0,73	33,22	5,06	0,75
	Control	49	34,59	4,91	0,70	34,73	4,37	0,62
HABILIDADES_COMUNICATIVAS	Intervención	46	19,78	6,72	0,99	18,98	6,57	0,97
	Control	49	19,69	7,27	1,04	18,88	6,98	1,00
ASERTIVIDAD	Intervención	46	15,70	2,80	0,41	16,37	2,72	0,40
	Control	49	16,57	3,01	0,43	17,33	2,56	0,37
RESOLUCIÓN_CONFLICTOS	Intervención	46	19,15	4,08	0,60	18,70	4,04	0,60
	Control	49	19,04	4,55	0,65	18,73	3,73	0,53
EHS_TOTAL	Intervención	46	54,63	8,81	1,30	54,04	8,25	1,22
	Control	49	55,31	10,47	1,50	54,94	10,04	1,43
COMPROMISO_SOCIAL	Intervención	46	12,02	3,52	0,52	11,11	3,52	0,52
	Control	49	12,47	3,69	0,53	12,08	3,31	0,47
PROSOCIALIDAD	Intervención	46	13,91	3,49	0,52	13,85	3,25	0,48
	Control	49	14,55	3,29	0,47	13,80	3,24	0,46
JUSTICIA_IGUALDAD	Intervención	46	16,11	3,33	0,49	17,02	3,45	0,51
	Control	49	17,96	3,31	0,47	16,51	3,46	0,49
HONESTIDAD	Intervención	46	17,65	2,95	0,43	18,52	2,47	0,36
	Control	49	18,61	2,14	0,31	18,02	2,22	0,32
INTEGRIDAD	Intervención	46	15,65	3,50	0,52	15,39	3,79	0,56
	Control	49	17,00	3,77	0,54	17,33	3,43	0,49
RESPONSABILIDAD	Intervención	46	16,43	3,24	0,48	16,43	3,15	0,46
	Control	49	16,24	2,88	0,41	16,29	3,16	0,45
RECONOCIMIENTO_SOCIAL	Intervención	46	9,54	4,18	0,62	9,11	3,61	0,53
	Control	49	10,61	4,46	0,64	10,90	4,37	0,62
HEDONISMO	Intervención	46	14,22	3,67	0,54	11,48	4,19	0,62
	Control	49	16,55	3,74	0,53	13,73	3,38	0,48
VALORES_SOCIALES	Intervención	46	42,04	8,20	1,21	41,98	8,88	1,31
	Control	49	44,98	8,44	1,21	42,39	8,43	1,20
VALORES_PERSONALES	Intervención	46	49,74	6,69	0,99	50,35	6,89	1,02
	Control	49	51,86	6,38	0,91	51,63	7,27	1,04
VALORES_INDIVIDUALISTAS	Intervención	46	23,76	7,08	1,04	22,85	6,92	1,02
	Control	49	27,16	6,27	0,90	26,86	5,92	0,85
IMPULSIVIDAD	Intervención	46	14,28	3,48	0,51	13,00	3,39	0,50
	Control	49	13,22	4,14	0,59	13,06	3,10	0,44
PENSAMIENTOSDESADAPTATIVOS	Intervención	46	8,04	2,76	0,41	6,72	2,71	0,40
	Control	49	6,37	2,49	0,36	6,71	2,49	0,36
HABILIDADESDEPENSAMIENTO	Intervención	46	27,70	3,14	0,46	28,39	4,81	0,71
	Control	49	29,27	4,28	0,61	29,65	4,11	0,59
MANEJO_ESTRÉS	Intervención	46	27,02	5,82	0,86	27,67	5,12	0,76
	Control	49	26,76	5,83	0,83	27,82	5,31	0,76

Tabla A.2. Medias pre-post de las 22 variables para el grupo Mediación Sí – Mediación No

Variables	Grupo Mediación	N	Pre			Post		
			Media	Desviación Típica	Error Estándar	Media	Desviación Típica	Error Estándar
EBE_AFECTIVA	Med. SI	11	13,3	2,71	0,86	14,7	3,30	1,04
	Med. No	34	13,47	2,87	0,49	12,7	3,19	0,55
EBE_COGNITIVA	Med. SI	11	18,7	4,79	1,51	19,9	2,38	0,75
	Med. No	34	19,09	3,57	0,61	20	3,62	0,62
EBE_TOTAL	Med. SI	11	32	6,13	1,94	34,6	4,03	1,28
	Med. No	34	32,56	4,57	0,78	32,7	5,29	0,91
HABILIDADES_COMUNICATIVAS	Med. SI	11	18,7	7,92	2,50	19,8	6,34	2,00
	Med. No	34	20,03	6,46	1,11	18,7	6,78	1,16
ASERTIVIDAD	Med. SI	11	17	2,16	0,68	16,4	2,46	0,78
	Med. No	34	15,24	2,89	0,50	16,2	2,83	0,49
RESOLUCIÓN_CONFLICTOS	Med. SI	11	19,9	2,47	0,78	19,6	1,78	0,56
	Med. No	34	18,91	4,52	0,77	18,5	4,57	0,78
EHS_TOTAL	Med. SI	11	55,6	8,95	2,83	55,8	7,39	2,34
	Med. No	34	54,18	8,97	1,54	53,4	8,68	1,49
COMPROMISO_SOCIAL	Med. SI	11	12,8	3,39	1,07	12,4	2,17	0,69
	Med. No	34	11,97	3,48	0,60	10,9	3,83	0,66
PROSOCIALIDAD	Med. SI	11	15	2,98	0,94	13,9	1,79	0,57
	Med. No	34	13,79	3,62	0,62	14	3,57	0,61
JUSTICIA_IGUALDAD	Med. SI	11	18	2,31	0,73	18,3	2,63	0,83
	Med. No	34	15,82	3,34	0,57	16,7	3,71	0,64
HONESTIDAD	Med. SI	11	18,7	2,21	0,70	18	2,26	0,71
	Med. No	34	17,44	3,14	0,54	18,7	2,53	0,43
INTEGRIDAD	Med. SI	11	15,4	3,66	1,16	16,2	4,47	1,41
	Med. No	34	15,79	3,43	0,59	15,3	3,67	0,63
RESPONSABILIDAD	Med. SI	11	17,3	2,31	0,73	16,3	3,30	1,04
	Med. No	34	16,41	3,31	0,57	16,5	3,24	0,56
RECONOCIMIENTO_SOCIAL	Med. SI	11	8,9	2,81	0,89	9,4	3,31	1,05
	Med. No	34	10,00	4,45	0,76	9,1	3,82	0,66
HEDONISMO	Med. SI	11	13,4	3,44	1,09	10,3	3,20	1,01
	Med. No	34	14,71	3,69	0,63	11,9	4,46	0,77
VALORES_SOCIALES	Med. SI	11	45,8	6,68	2,11	44,6	4,97	1,57
	Med. No	34	41,59	8,17	1,40	41,6	9,80	1,68
VALORES_PERSONALES	Med. SI	11	51,4	5,72	1,81	50,5	7,32	2,32
	Med. No	34	49,65	6,61	1,13	50,5	7,02	1,20
VALORES_INDIVIDUALISTAS	Med. SI	11	22,3	5,42	1,71	21,8	4,94	1,56
	Med. No	34	24,71	7,34	1,26	23,4	7,53	1,29
IMPULSIVIDAD	Med. SI	11	12,8	2,53	0,80	12,1	1,85	0,59
	Med. No	34	14,85	3,59	0,62	13,4	3,77	0,65
PENSAMIENTOSDESADAPTATIVOS	Med. SI	11	8,5	2,01	0,64	5,4	1,26	0,40
	Med. No	34	7,91	3,03	0,52	7,1	2,87	0,49
HABILIDADESDEPENSAMIENTO	Med. SI	11	27,4	2,41	0,76	28,6	4,22	1,33
	Med. No	34	27,88	3,40	0,58	28,7	4,93	0,85
MANEJO_ESTRÉS	Med. SI	11	26,3	5,54	1,75	27,9	3,93	1,24
	Med. No	34	27,03	6,05	1,04	27,5	5,53	0,95

Tabla A.3. Medias pre-post de las 22 variables para el grupo Sexo

Variables	Grupo Sexo	N	Pre			Post		
			Media	Desviación Típica	Error Estándar	Media	Desviación Típica	Error Estándar
EBE_AFECTIVA	Chicas	29	14,31	2,78	0,52	14,38	3,16	0,59
	Chicos	17	12,35	2,60	0,63	11,24	2,66	0,64
EBE_COGNITIVA	Chicas	29	19,17	4,57	0,85	20,45	2,38	0,44
	Chicos	17	18,94	2,28	0,55	19,24	4,42	1,07
EBE_TOTAL	Chicas	29	33,48	5,49	1,02	34,83	4,29	0,80
	Chicos	17	31,29	3,62	0,88	30,47	5,21	1,26
HABILIDADES_COMUNICATIVAS	Chicas	29	18,97	7,08	1,32	17,79	6,34	1,18
	Chicos	17	21,18	5,99	1,45	21,00	6,64	1,61
ASERTIVIDAD	Chicas	29	15,83	2,54	0,47	16,55	2,78	0,52
	Chicos	17	15,47	3,28	0,80	16,06	2,66	0,64
RESOLUCIÓN_CONFLICTOS	Chicas	29	19,83	3,86	0,72	19,41	2,98	0,55
	Chicos	17	18,00	4,29	1,04	17,47	5,28	1,28
EHS_TOTAL	Chicas	29	54,62	9,27	1,72	53,76	1,60	1,60
	Chicos	17	54,65	8,25	2,00	54,53	7,85	1,90
COMPROMISO_SOCIAL	Chicas	29	12,21	3,51	0,65	12,24	2,85	0,53
	Chicos	17	11,71	3,64	0,88	9,18	3,80	0,92
PROSOCIALIDAD	Chicas	29	14,79	3,18	0,59	14,14	3,25	0,60
	Chicos	17	12,41	3,59	0,87	13,35	3,28	0,79
JUSTICIA_IGUALDAD	Chicas	29	17,34	2,78	0,52	18,03	2,49	0,46
	Chicos	17	14,00	3,18	0,77	15,29	4,21	1,02
HONESTIDAD	Chicas	29	18,24	2,85	0,53	18,62	2,60	0,48
	Chicos	17	16,65	2,91	0,71	18,35	2,29	0,56
INTEGRIDAD	Chicas	29	16,10	3,64	0,68	15,66	3,80	0,71
	Chicos	17	14,88	3,22	0,78	14,94	3,83	0,93
RESPONSABILIDAD	Chicas	29	16,93	2,90	0,54	16,97	2,96	0,55
	Chicos	17	15,59	3,69	0,90	15,53	3,36	0,81
RECONOCIMIENTO_SOCIAL	Chicas	29	9,41	4,23	0,79	9,31	3,43	0,64
	Chicos	17	9,76	4,21	1,02	8,76	3,98	0,96
HEDONISMO	Chicas	29	14,41	3,77	0,70	12,07	3,88	0,72
	Chicos	17	13,88	3,59	0,87	10,47	4,62	1,12
VALORES_SOCIALES	Chicas	29	44,34	7,19	1,34	44,41	7,36	1,37
	Chicos	17	38,12	8,52	2,07	37,82	9,90	2,40
VALORES_PERSONALES	Chicas	29	51,28	6,14	1,14	51,24	7,49	1,39
	Chicos	17	47,12	6,96	1,69	48,82	5,60	1,36
VALORES_INDIVIDUALISTAS	Chicas	29	23,83	7,09	1,32	23,55	6,24	1,16
	Chicos	17	23,65	7,28	1,77	21,65	8,02	1,94
IMPULSIVIDAD	Chicas	29	14,86	4,02	0,75	13,28	3,83	0,71
	Chicos	17	13,29	2,05	0,50	12,53	2,50	0,61
PENSAMIENTOSDESADAPTATIVOS	Chicas	29	8,90	2,66	0,49	6,83	2,47	0,46
	Chicos	17	6,59	2,32	0,56	6,53	3,14	0,76
HABILIDADESDEPENSAMIENTO	Chicas	29	28,10	3,42	0,63	28,93	4,87	0,90
	Chicos	17	27,00	2,55	0,62	27,47	4,71	1,14
MANEJO_ESTRÉS	Chicas	29	25,45	6,16	1,14	25,93	4,99	0,93
	Chicos	17	29,71	4,10	1,00	30,65	3,90	0,95