

EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE DROGAS EN
DOS ESCUELAS

Chantal Ulloa Morales, Esperanza Castro Ramírez

Universidad de La Sabana

Tabla de contenido

Resumen, 2

Abstract, 3

Marco conceptual, 3

Problema, 8

Objetivo General, 9

Objetivos Específicos, 9

Método, 10

 Tipo de Diseño, 10

 Unidad de Análisis, 11

Dicusión, 18

Conclusión, 24

Refernecias, 29

 Apéndice A,

 Apéndice B,

 Apéndice C,

 Apéndice D,

Resumen

En este trabajo se evaluó la aplicación del programa de prevención de adicciones “Entrenamiento en habilidades para la vida” (Botvin, 1982, 1983) en dos escuelas de la ciudad de Madrid: “Meseta de Orcasitas” y “Montserrat”. El diseño que se empleó para esta investigación es el Estudio de Caso, en el que el caso fué el programa. Se Analizó el proceso de selección, adaptación, implantación y evaluación de dicho programa. Se analizó su marco teórico y de investigación en el que se debía asentar el diseño de una estrategia preventiva y aquellos factores sobre los que el programa trató de incidir en el contexto educativo. Para el análisis de los datos, se definieron los siguientes pasos: a) selección de la parte del fenómeno a estudiar en este caso los documentos del programa y la entrevista que fueron analizados; b) análisis del o de los documentos a partir de las categorías deductivas y reconocimiento de nuevas categorías que emerjan de los mismos textos; c) evaluación del programa con base en el análisis de categorías realizado. Se hizo un analisis de categorías deductivas e inductivas. Los resultados del análisis muestran que son varios los componentes del programa que muestran eficacia (componente de información, toma de decisiones, habilidades sociales). Ahora bien, en cuanto a los componentes de control emocional, ocio, tolerancia, cooperación, y autoestima, habría que esperar la realización de una evaluación a más largo plazo para poder establecer una conclusión acerca de sus efectos. En general, parece que la inclusión de los componentes tratados en este programa es adecuada para prevenir el consumo de drogas, como lo evidencia el hecho de que con la aplicación de este programa se ha logrado una reducción en la intención de consumir tabaco y alcohol en las escuelas donde se implementó.

Palabras Clave: Prevención de Abuso de Drogas (1994), Habilidades Sociales (1978),

Escuela Básica Secundaria (2003), Evaluación de Programa (1985)

Abstract

This paper deals with the application of the drug prevention program, “Training in Abilities for Life” (Botvin, 1982, 1983) in two schools of Madrid (Spain): “Meseta de Orcasitas” y “Montserrat”. A case study design was used. The case was the program. It analyzed the selection process, the design, the adaptation process, the implantation and the evaluation of the program; besides, the design of a preventive strategy and the factors that were affected in this program. For the data analyses the following steps were considered: a) selection of the phenomenon focus to be studied, in this case the documents and the interview; b) document analyses based on deductive and emergent categories from the texts; c) Program evaluation as from categories analyzed. The data analyses were made based on deductive and emergent categories. The results showed that several components of the program are effective (information, decision made, social skills). However, other components such as: emotional control, leisure, tolerance, cooperation, and self-esteem would be necessary to make a longitudinal evaluation in order to reach a reliable conclusion. In general, the program seems to be effective to reduce alcohol and tobacco consumption in these schools.

Key Words: Drug Abuse Prevention (1994), Middle Schools (2003), Social Skills (1978), Program Evaluation (1985)

Evaluación de un Programa de Prevención del Consumo de Drogas en dos Escuelas

El consumo de drogas constituye hoy, uno de los principales problemas que afectan a la sociedad moderna, y que repercuten, de uno u otro modo, en todos los países, tanto los más avanzados como los que se encuentran en vías de desarrollo, y en todos los grupos y niveles sociales.

El fenómeno tiene además múltiples manifestaciones tanto en el orden individual como en el familiar y social. De igual modo, las consecuencias de su uso son económicas, políticas, jurídicas, sanitarias, psicológicas y sociales. Esto explica la extensión de su impacto, su constante presencia en los medios de comunicación y su ubicación entre los primeros temas que más preocupan a los ciudadanos.

Por lo dicho anteriormente, el problema de las drogas es un tema que debe preocupar a toda la sociedad. Es un hecho claro que el consumo de drogas legales e ilegales, sigue en aumento, al mismo tiempo que desciende la edad media de iniciación en el consumo (Vega, A., 1985).

Ahora bien, en cuanto a España, en este momento, la farmacodependencia constituye el problema sanitario más grave. Más de la mitad de la población española sufre las consecuencias directas e indirectas del alcoholismo, tabaquismo, abuso de ciertos medicamentos y de las drogas prohibidas. Además se puede asistir a una creciente medicalización de los problemas humanos, cualquier malestar físico o psíquico constituye una enfermedad que hay que curar con medicamentos. (Plan Nacional sobre Drogas, 2000).

Aunque resulta verdad que las drogas han existido siempre, las características que hoy toma su consumo son totalmente diferentes. En este sentido, se puede ver como los nuevos usos se suman a los tradicionales, se consume todo tipo de drogas, y cada día se extiende más este

consumo a los adolescentes y jóvenes. (Larmuch, 1999). Conviene entonces, tener en cuenta todo esto, si se quiere comprender el problema de las drogas en toda su complejidad.

A partir de todo lo anteriormente expuesto, resulta clara la necesidad de respuestas adecuadas al problema de las drogas. Lo más importante es atacar las raíces del problema, no los síntomas. Las drogodependencias constituyen un síntoma de que algo no funciona en la familia, la escuela y en la sociedad. El drogodependiente puede ser un enfermo, puede ser un delincuente, pero es siempre la víctima de una situación social.

Por ello, el potencial más prometedor para resolver el problema de las drogas reside en el desarrollo de programas de prevención eficaces.

A lo largo de la historia de la prevención se ha venido constatando la existencia de un cierto desencuentro, que según Luengo, Romero, Gómez, Guerra y Lence (1999), se da por un lado, entre los investigadores, quienes, desde los ámbitos académicos, han centrado su labor en la epidemiología del problema y en el esclarecimiento de los factores de riesgo implicados en el consumo, y han hecho hincapié en el rigor, la sofisticación metodológica, la “pureza” de los datos y de las técnicas, mostrando poco interés por la aplicabilidad de sus estudios al entorno natural. Y por otro lado, entre los profesionales de la prevención, abocados a trabajar en contextos altamente complejos, con la necesidad de dar respuesta urgente a los problemas que se les plantean, en los que por ello, en muchas ocasiones han optado por aplicar las estrategias de intervención que han tenido a su alcance, mostrando un cierto desdén hacia los desarrollos de la investigación que califican como “divertimentos academicistas, construcciones vacías, arrogantes y lejanas a los ámbitos reales de intervención”.

Así pues, la investigación y la práctica se han ido desarrollando como mundos paralelos, mirando a un mismo problema, pero desde ópticas bien distantes.

Ahora bien, en los últimos años han ido desarrollándose posturas conciliadoras, que hacen ver la necesidad de entendimiento entre una y otra parte. Desde estos planteamientos se investiga con el objetivo de actuar y se actúa de acuerdo con los hallazgos de la investigación. En otras palabras, y como afirman Luengo et al. (1999), el objetivo de la investigación sería dar respuesta a los problemas y necesidades con los que se enfrenta la sociedad y su finalidad última debiera ser proponer soluciones útiles y eficaces para resolver esos problemas.

De ahí, que cada vez los poderes públicos estén realizando más esfuerzos por poner en marcha programas, por elevar los niveles de calidad de las acciones preventivas, y evaluar su eficacia, especialmente desde la escuela, ya que los educadores deben tomar un papel protagónico en la generación de proyectos preventivos, pues son personas privilegiadas para interpretar a adolescentes que pueden tener problemas de adicciones.

Como afirma Vega (1985), la escuela después de la familia es el lugar con más grandes posibilidades de actuación frente a este problema. En muchas ocasiones el educador puede ser el único adulto en la vida de alguno de sus educandos, el único que se preocupe y ocupe de lo que le está sucediendo. El educador debe estar preparado, informado y tener convicciones claras sobre la conducta frente a los alumnos, con respecto a las adicciones. Debe formar más que informar, ya que la información sola no protege.

El educador deberá comprender el comportamiento de sus alumnos aportando su experiencia para guiar sus conductas y no quedarse en la crítica. Deberá dar cabida en su acción docente al tema de las adicciones y cooperar para su desmitificación. Debe fomentar y fortalecer la autoestima del adolescente y buscar asesoramiento en caso de adolescentes con problemas, ya que no es labor de los educadores realizar asistencia.

Ahora bien, a pesar de que en los últimos años se han generado abundantes materiales educativos con fines de prevención y promoción de la salud, es todavía muy notoria en España la

escasez de experiencias de evaluación que permitan comprobar su funcionamiento en el aula y que posibiliten conocer en qué medida se obtienen los resultados deseados. (Luengo et al., 1999).

La acción más destacada dentro del ámbito escolar ha sido la firma de un Protocolo de intenciones de colaboración entre el Ministerio de Sanidad y Consumo, el Ministerio de Educación y Cultura y el Ministerio del Interior, para impulsar la Educación para la Salud en el sistema educativo.

El 14 de abril de 1997 el Ministerio de Educación y Cultura, el Ministerio de Sanidad y Consumo, y el Ministerio del Interior se propusieron el desarrollo de proyectos experimentales de prevención de Drogodependencias en zonas de población con déficit socioeconómicos y culturales (zonas de actuación preferente).

El Plan Nacional de Drogas impulso la puesta en marcha de Programas de Prevención de Drogodependencias en zonas comunitarias consideradas de actuación preferente por presentar un riesgo estimado de alta incidencia de drogodependencia. Este Programa, que tiene carácter experimental, desarrollo proyectos de prevención comunitaria de drogodependencias que, articulados sobre los centros educativos de las zonas elegidas, incidieron sobre alumnos, padres y profesores a través de todas las fuerzas sociales de la comunidad concernidas en el problema: ayuntamientos, asociaciones, confesiones religiosas, centros de asistencia primaria, organizaciones no-gubernamentales etc.

Se puso en marcha entonces el programa piloto de prevención de drogodependencias en todos los colegios públicos de España. El programa seleccionado para ello fue el de “El Entrenamiento de Habilidades para la Vida” del Dr. G. Botvin, que sigue siendo vigente actualmente en los colegios públicos de Madrid. Se trata de un programa de reconocido prestigio en Estados Unidos, revisado, ampliado y adaptado a la población española por un equipo de investigadores de la Universidad de Santiago de Compostela. En él se trabajan, además de la

prevención de las drogodependencias, la prevención de otras conductas desadaptadas, como son la violencia y la delincuencia juvenil, es decir, los factores sociales y psicológicos, que promueven la conducta problema en los adolescentes. Este programa ha tenido una gran aceptación por parte del profesorado.

Para comenzar, en primer lugar, se va a desarrollar el marco histórico y conceptual de las drogas. En segundo lugar se van a analizar los factores de riesgo que explican la aparición del consumo de drogas. En tercer lugar, se van a mostrar los datos estadísticos del consumo de las diferentes drogas en la ciudad de Madrid, teniendo en cuenta las variables sexo y edad. En cuarto lugar, se abordara la fundamentación teórica que sustenta el programa de adicciones “Entrenamiento de Habilidades para la Vida”. Se describirá el diseño y la descripción del programa, el proceso de cómo este ha sido implantado y evaluado. Y en quinto y último lugar, se describirán los resultados de todo el proceso de evaluación, concretamente, en las escuelas Meseta de Orcasitas, y Montserrat, de la ciudad de Madrid.

Planteamiento del Problema

El consumo de drogas en España, en estos últimos años, ha venido siendo uno de los principales problemas sanitarios que afectan a la sociedad.

Este consumo se caracteriza, por un lado, por ser un consumo joven. De acuerdo al Plan Nacional sobre Drogas (2001), la población juvenil dobla el porcentaje total en casi la mayoría de las drogas, al igual que en la frecuencia de su consumo.

Y por otro lado, y a diferencia de décadas anteriores, ya no se considera un consumo de tipo marginal o de protesta, al contrario, el consumo es masivo y se realiza sobre todo durante los momentos de ocio juvenil (discotecas, bares, conciertos, etc.) (Serracant, 2001).

A partir de esto, resulta clara la necesidad de respuestas adecuadas al problema de las drogas, desde la prevención, especialmente desde la escuela, pues esta después de la familia es el lugar con más grandes posibilidades de actuación frente a al consumo de drogas.

De ahí, el interés por conocer cual es el modelo teórico que sustenta el programa de prevención de adicciones “Entrenamiento de Habilidades para la Vida” que se esta llevando a cabo en las escuelas Meseta de Orcasitas, y Montserrat, de la ciudad de Madrid (España).

Objetivos Generales. Describir el programa de prevención de adicciones “Entrenamiento de Habilidades para la Vida” y su aplicación en las escuelas Meseta de Orcasitas y Monserrat, de la ciudad de Madrid (España), teniendo en cuenta el modelo teórico que lo sustenta, sus procesos y procedimiento.

Objetivos Específicos. 1. Identificar y describir las aplicaciones del programa de prevención de adicciones “Entrenamiento de Habilidades para la Vida” en las escuelas Meseta de Orcasitas y Monserrat de la ciudad de Madrid (España).

2. Comparar las aplicaciones desde la perspectiva del modelo teórico que sustenta el programa de adicciones “Entrenamiento de Habilidades para la vida” en la relación con sus procesos y procedimientos en dos escuelas de Madrid.

Método

Esta investigación utilizó una investigación hermenéutica, ya que como lo señalaron Guba y Lincoln (1994), “está dirigido a articular y mejorar las construcciones (articulaciones) e implica un significado íntimamente asociado con el uso más tradicional del término para denotar el proceso de evolución sucesiva de interpretaciones” (p.23), que conduce a un proceso de construcción de sentido o significado de un determinado fenómeno, que para este caso, lo constituyó la aplicación del programa habilidades para la vida.

Esta metodología partió del supuesto de la existencia de realidades socialmente construidas, y buscó comprender cómo se producía esa construcción, que en este caso supuso la formulación y aplicación de un programa previamente diseñado, a la luz de los conceptos que dieron origen a su formulación.

Por otra parte, esta metodología supuso a nivel epistemológico que “el investigador y lo investigado estuvieran vinculados de manera tal que los hallazgos de una investigación eran literalmente, una creación del proceso de la investigación” (p.18), por lo que se consideró que el investigador era el instrumento principal de la investigación.

Diseño

Se realizó un estudio de caso, el cual tenía como propósito profundizar en un fenómeno en su contexto natural. En el presente estudio el fenómeno fue la aplicación del programa de prevención de adicciones “Entrenamiento en habilidades para la vida” en dos escuelas de la ciudad de Madrid: “Meseta de Orcasitas” y “Montserrat”. El diseño que se empleó para esta investigación fue el Estudio de Caso, en el que el caso fue el programa Habilidades para la vida y su aplicación en dos escuelas de Madrid.

Como lo señalan Gall, Borg y Gall (1996), los estudios de caso fueron diseños de investigación cualitativa que buscaban estudiar un fenómeno centrado en ejemplos específicos,

que permitieran el estudio de un fenómeno en profundidad y en su contexto natural. En este trabajo de investigación se asumió, tanto la perspectiva émica, que considera el punto de vista de los investigados, reflejada en los diarios de campo de dos personas que aplicaron el programa y la formulación del programa mismo, como la perspectiva ética, que considera el punto de vista del investigador, con sus valores y reconociendo el lugar de la teoría que lo conducía a la construcción de su objeto de estudio.

Las características de un estudio de caso según Gall, Borg y Gall, (1996) son: a) Estudios de fenómenos focalizados en ejemplos específicos; para efectos de esta investigación se trabajó con la aplicación del programa de prevención de adicciones “Entrenamiento en habilidades para la vida”; b) Estudio en profundidad de cada caso, los casos fueron la aplicación del programa en cada una de las escuelas Mesetas de Orcasitas y Monserrat; c) El estudio de un fenómeno en su contexto natural, se investigó la forma como el programa se implementó en cada uno de los dos contextos educativos.

El estudio de caso, desde esta perspectiva, tiene tres propósitos:

1. Describir el fenómeno, que en este caso corresponde a la aplicación del programa de Habilidades para la vida en dos escuelas de Madrid. Que buscó hacer una descripción rica del fenómeno, en los que se esperaba construir categorías derivadas de los datos descriptivos, que se infirieran de los fenómenos explicados.
2. Explicar el fenómeno estudiado, para lo cual, se establecen relaciones entre las variaciones observadas sistemáticamente, y se encuentran las condiciones o patrones, que por una parte pueden ser de variación o invariantes, formas subyacentes sobre las que se producen las transformaciones. En las que se buscó establecer los nexos entre los diferentes componentes del programa y su aplicación.

3. La evaluación, que permite al investigador realizar juicios que le permitieron interpretar las relaciones encontradas en los distintos componentes del programa, a la luz de las formulaciones teóricas y los principios que sustentan el programa.

Procedimiento

Para el análisis de los datos, se definieron los siguientes pasos: a) Selección de la parte del fenómeno a estudiar En este caso los documentos y la entrevista que fueron analizados.

b) Análisis del o de los documentos a partir de las categorías deductivas y reconocimiento de nuevas categorías que emerjan de los mismos textos c) Evaluación del programa a partir del análisis de las categorías realizado.

Categorías de Análisis

Para el análisis de la aplicación, y teniendo en cuenta los desarrollos teóricos del presente trabajo y los modelos teóricos subyacentes al programa, se dedujeron las siguientes categorías de análisis:

Adolescencia. Ladero et al. (1991) afirman, que no se puede hablar de una personalidad de drogodependencia previa. No obstante, se puede decir que el drogodependiente presenta una personalidad caracterizada por un perfil de rasgos que son propios del periodo adolescente como son la baja autoestima, la dificultad en la toma de decisiones, la dificultad para controlar las emociones, y habilidades sociales deficientes.

Componente de Información. Si bien se ha comprobado que la información por sí sola no basta a la hora de hacer prevención, no por ello se podría decir que no resulte necesario proporcionar algún tipo de información acerca de las drogas. Promover una toma de decisiones responsable ante el uso de sustancias psicoactivas implica que esas decisiones sean decisiones “informadas” y, en este sentido, la pregunta que se plantea es qué tipo de conocimiento hay que promover, es decir, qué aspectos de la información son los que resultan preventivos. A este

respecto, el desarrollo de las sesiones del componente de información se apoya en una serie de pautas básicas que parecen garantizar una mayor eficacia de la intervención:

1. Presentar la información apoyada en actividades participativas y experiencias prácticas en las que se implique activamente al alumnado y que permitan recoger en todo momento el tipo de información que manejan los alumnos.
2. Focalizarse en una serie de tópicos ampliamente difundidos acerca de las sustancias de mayor uso entre los adolescentes, centrándose principalmente en el análisis de las consecuencias más inmediatas para el usuario y su posible repercusión en otros.
3. Aportar información “normativa” que permita al alumnado contrastar sus creencias acerca de los niveles de consumo y el grado de aceptación de las distintas sustancias. Con esto se aborda la “norma subjetiva”, la variable que incorporan Fishbein y Azjen (1975) a su modelo para recoger la presión del medio social a través de las percepciones que el propio sujeto tiene de su entorno.

Competencia personal. Autoestima: Es la imagen que se tiene de sí mismo (autoimagen).

Su formación es relevante para la conducta. Ahora bien, hay que tener claras dos ideas: que unas cuantas palabras representan una imagen muy limitada de nosotros mismos, y que tenemos tantas autoimágenes como actividades. La autoestima por tanto, se forma a partir de lo que los demás opinan de uno y la experiencia pasada, y la idea que uno se hace de uno mismo actúa como un regulador de la conducta, afectando al comportamiento. (Alonso, D., Freijo, E., y Freijo, A., 1996). Se puede decir entonces, que la baja autoestima es, la falta de confianza en las posibilidades y capacidades propias.

Toma de decisiones: Los pasos a seguir, según Alonso, D., Freijo, E., y Freijo, A. (1996), son los siguientes: En primer lugar, definir claramente el problema que se tiene que resolver; en segundo lugar, hay que considerar las alternativas disponibles; en tercer lugar, hay que buscar la

información relevante; en cuarto lugar, hay que pensar en las consecuencias de cada alternativa; y en quinto lugar, hay que elegir la mejor alternativa y aceptar la responsabilidad de esa decisión. Se puede decir entonces, que la dificultad para tomar decisiones se manifiesta, cuando se delega en otras decisiones que ellos deben tomar, la indiferencia ante las distintas opciones que se le presentan a la persona para elegir sobre temas que le afecta, y la excesiva dependencia del grupo, que redundan en una menor resistencia a la presión ejercida por él

Control Emocional: Según Alonso, D., Freijo, E., y Freijo, A. (1996), es una mayor comprensión de las reacciones emocionales para el manejo de las emociones que implican una serie de pensamientos, reacciones fisiológicas y comportamientos. Por otro lado, se destaca la necesidad de saber reconocer rápidamente esos elementos cuando surgen, puesto que una detección precoz de la emoción permite neutralizarla con mayor eficacia. Por lo tanto, la dificultad para manejar las emociones, se manifiesta con el abandono frecuente de las tareas antes de finalizarlas, las respuestas impulsivas, agresivas o anárquicas, la extremada rigidez, y la inhibición exagerada.

Competencia social. Son las habilidades sociales, que según Alonso, D., Freijo, E., y Freijo, A. (1996), son las siguientes: en primer lugar, la eficacia de la comunicación, es decir, la necesidad de que el receptor interprete el mensaje en el sentido pretendido por el emisor. Además hay que tener en cuenta la importancia que tiene la concordancia entre expresiones verbales y no verbales para la comunicación eficaz. Para evitar que se produzcan fallos en la comunicación existen una serie de pautas tales como enviar el mismo mensaje por los canales verbal y no verbal, ser específico, parafrasear el mensaje del emisor y hacer preguntas.

En segundo lugar, las habilidades básicas para potenciar en los alumnos la capacidad de relacionarse con los demás: los contactos sociales como saludar, preguntar una dirección, ofrecer ayuda...; habilidades para conversar: saludar y presentarse (si la otra persona es desconocida),

contar algo o hacer alguna pregunta, escuchar la respuesta o pedir la opinión del otro acerca de un tema, responder a las preguntas y aprovechar temas nuevos que vayan surgiendo en la conversación para mantenerla, y finalizar la conversación y despedirse; habilidades que pueden resultar útiles en un contexto caracterizado por la atracción interpersonal como el hecho de pedir una cita a otra persona y de responder a una invitación.

Y en tercer lugar, la asertividad, cuyas habilidades concretas son dar una negativa ante algo que uno se propone, pedir favores y afirmar los propios derechos, y expresar sentimientos. Las pautas verbales de cada una de ellas, a continuación, retoman el planteamiento de Cooley y Hollandsworth (1977):

A. Decir "NO":

1. Expresar nuestra posición.
2. Expresar nuestras razones.
3. Reconocer la posición o sentimientos de la otra persona.

B. Afirmar nuestros derechos:

1. Exponer el problema o situación que queremos que sea cambiada.
2. Pedir que se solucione el problema o se cambie la situación.

C. Expresión de sentimientos:

1. Realizar afirmaciones en las que expresemos lo que sentimos.

Ahora bien, los aspectos no verbales que hay que tener en cuenta son el volumen de voz, la fluidez del discurso, el contacto visual, la expresión facial, la posición del cuerpo, y la distancia interpersonal, puesto que refuerzan o neutralizan lo transmitido verbalmente.

La falta de todo lo anteriormente expuesto, constituye un riesgo para los adolescentes, en cuanto al consumo de drogas.

Factores ambientales globales. Son los factores socioculturales que influyen en el consumo de drogas, y son los siguientes: en primer lugar, las actividades de ocio que, según Alonso, D., Freijo, E., y Freijo, A. (1996), están relacionadas con las alternativas lúdicas para satisfacer la necesidad de búsqueda de sensaciones nuevas. En este punto es de gran importancia reflexionar acerca de los riesgos que pueden suponer determinadas formas de ocio. Concretamente, en criterios de salud, peligrosidad y conflictividad. Ahora bien, no hay que olvidar que el tiempo dedicado al ocio puede suponer una oportunidad de desarrollo personal.

Ahora bien, la concepción actual del ocio es concebido como “desconexión”, como un tiempo vacío, pobre en actividades enriquecedoras. En algunos entornos existe una falta real de alternativas al ocio de carácter consumista y ligado al consumo de alcohol. Y en ocasiones, cuando estas alternativas existen, se encuentra en los más jóvenes (pero no solo en éstos) una escasa disposición a utilizarlas. La relación que tiene con las drogas es que la concepción actual del ocio como un espacio vacío, paréntesis en la secuencia temporal llenada por las “obligaciones”, es coherente con las nuevas pautas de consumo de drogas, en las cuales éste se incrementa en los fines de semana y las épocas vacacionales, e incluso hay muchas personas que solo consumen, aunque de un modo compulsivo, en estos períodos.

Y en segundo lugar el sistema de valores dominante en la actualidad, que es coherente con el uso de drogas como es el caso del presentismo, el predominio de lo estético frente a lo ético, el hedonismo excesivo y el consumismo. La relación que tiene con las drogas cada uno de ellos es la siguiente. En el caso del presentismo, las drogas producen gratificaciones inmediatas, mientras que las consecuencias negativas de su uso tienen lugar habitualmente más en el medio o largo plazo que en el corto. En el predominio de lo estético las nuevas pautas de consumo de drogas se caracterizan, precisamente, por estar vaciadas de todo contenido ideológico y por valorar exclusivamente de la apariencia externa. En el hedonismo las drogas proporcionan un placer

inmediato a cambio de poco esfuerzo. Y en el consumismo, todo se soluciona mediante “actos de consumo” (comprar para combatir la depresión, reunirnos para beber, tomar medicamentos ante el más mínimo malestar, etc.), y el consumo de drogas es una manifestación más de esta sobrevaloración del consumo.

Tolerancia y Cooperación. Importancia de reconocer y respetar el valor de las diferencias y la importancia del trabajo cooperativo dirigido a promover actitudes prosociales.

Las categorías y subcategorías no son excluyentes entre sí, y están interactuando. Lo que se busca en el análisis es comprender como interactúan estas categorías en el programa y su implementación en las dos escuelas de Madrid, que constituyen los casos a estudiar.

Discusión

La implantación del programa, tanto en el colegio Meseta de Orcasitas como en el colegio Monserrat, lo administró un profesor que era el tutor del curso. El hecho de que sea una única persona la que aplica el programa en cada aula evita los posibles problemas de coordinación, facilita que el alumnado perciba la experiencia como un todo integrado y promueve un mejor aprovechamiento del mismo, puesto que los contenidos que se trabajan en las distintas unidades son, en muchos casos, complementarios.

Por otro lado, la elección del tutor como persona idónea para implantar el programa en el aula obedece a que los objetivos de la acción tutorial coinciden en gran medida con los del programa propuesto, que son facilitar la integración del alumno, enseñar a pensar, y enseñar a convivir. Además, el clima de diálogo y apertura que se promueve en las sesiones de tutoría sienta las bases de una dinámica de trabajo que resulta imprescindible para el adecuado desarrollo de la actuación propuesta.

El programa fue aplicado en su totalidad en los dos colegios, en el último curso de Educación Primaria, con adolescentes de entre 11 y 12 años. En el colegio Meseta de Orcasitas se seleccionó un grupo de 41 alumnos de ambos sexos. Había 22 varones y 21 mujeres. Y en el colegio Monserrat, también se seleccionó un grupo de 41 alumnos de ambos sexos. Había 20 varones y 21 mujeres.

Para evaluar los efectos de un programa de este tipo (dirigido a la prevención primaria) sobre el consumo de drogas, el principal criterio que se debe utilizar es el inicio en el consumo, y por lo tanto la media de edad de la muestra seleccionada oscilo entre 11 y 12 años, reflejando una alta efectividad del programa para reducir el inicio en el consumo.

Por su parte, la metodología utilizada en la intervención, puesto que el contenido del programa va más allá de lo meramente conceptual para centrarse de forma prioritaria en

promover la adquisición de habilidades específicas en los alumnos, fue diferente a la meramente instructiva, tradicionalmente utilizada dentro del contexto del aula.

La opción en este caso fue una estrategia activa y participativa que se hace extensiva no sólo a los aspectos más prácticos que tienen que ver con las destrezas orientadas a incrementar la competencia personal y social de los adolescentes, sino también a aquellos elementos de carácter más informativo incorporados en el programa.

En otras palabras, se colocó al propio alumno en el centro de todo el proceso que se llevo a cabo. Se pretendió que fueran los propios alumnos los que “construyeran” gran parte de los contenidos de las sesiones, y que dichos contenidos resultaran del intercambio de opiniones y experiencias entre los chicos.

Por su parte, el profesor debía intervenir para clarificar conceptos, sistematizar la información que iba surgiendo y promover su análisis. Para ello se incorporaron en el programa pautas específicas. La función por tanto de la persona encargada de dirigir las actividades propuestas en el programa fue, entonces, la de “dinamizar” conocimientos, y fue por ello que los recursos metodológicos que se propusieron pretendían promover la intervención del alumnado a través del trabajo grupal, incorporándose en todas las sesiones actividades que recurrieran a técnicas de discusión y promoción de ideas.

Para los aspectos más estrictamente procedimentales del programa, es decir, aquellos que tienen que ver con la adquisición de determinadas habilidades, se recurrió a estrategias que guardan una estrecha relación con las técnicas cognitivo-conductuales de modificación de conducta, de contrastada eficacia para promover el acceso a nuevos repertorios conductuales. En concreto, los procedimientos explícitamente utilizados abarcaban las instrucciones, el modelado, el ensayo conductual, la retroalimentación, el reforzamiento y otras estrategias que retoman algunos aspectos de la reestructuración cognitiva.

Todo esto llevó, en relación con la participación de los adolescentes, que tanto en el colegio Mesetas de Orcasitas como en el colegio Monserrat, se diera un buen nivel de implicación del alumnado durante el desarrollo de todos los componentes del programa y un interés por las actividades programadas. Los profesores informaron de una participación muy alta de la mayoría de sus alumnos.

Son especialmente destacables las actividades desarrolladas mediante técnicas de trabajo en grupos, el entrenamiento de habilidades sociales y asertivas, así como las experiencias de biofeedback sobre los efectos del tabaco sobre el organismo.

La categoría de *habilidades sociales* se trabajó a través de enseñar a los alumnos algunas tácticas básicas para promover una comunicación eficaz, se enseñaron algunas habilidades básicas para potenciar en los alumnos la capacidad de relacionarse con los demás, y se dieron los aspectos claves del comportamiento asertivo. En el caso de los dos colegios, se evidenció la eficacia de las actuaciones realizadas para incrementar la asertividad de los adolescentes.

Por otro lado, también existió gran participación de los alumnos en las sesiones de actividades de ocio y tolerancia y cooperación.

En cuanto a la categoría *actividades de ocio*, se trabajó a través de discusiones sobre alternativas lúdicas para satisfacer la necesidad de búsqueda de sensaciones nuevas y variadas que tienen los adolescentes. La finalidad era potenciar en el alumnado una toma de decisiones responsable respecto a la utilización del tiempo libre.

Ahora bien, a pesar de la alta participación de los alumnos en estas sesiones, no se obtuvieron ningún tipo de resultados con la aplicación del programa. Esto mismo sucedió con la categoría *tolerancia y cooperación*, que se trabajó en el programa dando por un lado a conocer la importancia de reconocer y respetar el valor de las diferencias, y por otro lado discutiendo la importancia del trabajo cooperativo dirigido a promover actitudes prosociales. Esto se pudo deber

a la baja motivación encontrada en los alumnos debido a la dificultad de comprensión por parte de los estudiantes por la abstracción de algunos de los contenidos.

Por lo tanto para las categorías actividades de ocio, y tolerancia y cooperación sería necesario revisar los instrumentos de evaluación empleados, seleccionando indicadores más directamente relacionados con las actividades realizadas en el programa para comprobar la eficacia de estas categorías, para poder saber porqué tras la aplicación del programa no se obtuvo ningún resultado. Es por ello que además habría que diseñar futuras investigaciones que permitieran establecer la importancia relativa de estas categorías, y determinar si son realmente necesarias para el programa.

En cuanto a la categoría de *componente informativo*, se trabajó primero, presentando la información apoyada en actividades participativas y experiencias prácticas en las que se implicó activamente al alumnado y permitió recoger en todo momento el tipo de información que manejan los alumnos.

Segundo se focalizaron en una serie de tópicos ampliamente difundidos acerca de las sustancias de mayor uso entre los adolescentes, centrándose principalmente en el análisis de las consecuencias más inmediatas para el usuario y su posible repercusión en otros.

Y tercero, se aportó información “normativa” que permitiera al alumnado contrastar sus creencias acerca de los niveles de consumo y el grado de aceptación de las distintas sustancias. Con esto se aborda la “norma subjetiva”, la variable que incorporan Fishbein y Azjen (1975) a su modelo para recoger la presión del medio social a través de las percepciones que el propio sujeto tiene de su entorno.

Los resultados encontrados muestran, tanto en el colegio Meseta de Orcasitas como en el colegio Monserrat, la eficacia de las actividades incluidas en el programa para incrementar el

conocimiento de los adolescentes acerca de las consecuencias derivadas del consumo de tabaco, alcohol y cannabis, así como de una reducción en las actitudes generales favorables a esas drogas.

Esta categoría es de gran importancia, no por el hecho de lograr incrementar el nivel de información, sino porque ese incremento produce un cambio de actitudes y una reducción de la intención de consumo y en el uso mismo de drogas. Por ello sería interesante diseñar materiales para las familias en futuras aplicaciones del programa, dirigidos a ayudarles a afrontar la sensibilidad despertada en los alumnos sobre estos temas, con lo que los efectos del programa escolar se podrían ver reforzados por la actuación familiar.

Los componentes como el de toma de decisiones o el de control emocional tuvieron una participación desigual por parte de los alumnos, ya que mientras la sesión de publicidad o la técnica de relajación suscitaron un gran interés y un nivel muy alto de implicación, otras actividades como la práctica del procedimiento de toma de decisiones o el entrenamiento en otras técnicas de control emocional tuvieron un impacto menor en la motivación del alumnado.

La categoría *toma de decisiones*, se trabajó potenciando el desarrollo del pensamiento crítico y proporcionando habilidades de toma de decisiones. En la primera de ellas se enseñó y se practicó un procedimiento racional para tomar decisiones, mientras que en las otras dos se abordó el papel que desempeñan en las propias decisiones la presión de otras personas y la publicidad.

Tanto para el componente solución de problemas como para el componente susceptibilidad a la persuasión, las actuaciones incluidas en el programa para incidir sobre esta variable consiguieron los efectos esperados, logrando en los dos colegios, por un lado un incremento en la habilidad de solución de problemas, y por otro lado, una menor susceptibilidad a la persuasión, a pesar de la menor motivación que tuvieron los alumnos a la hora de realizar este tipo de actividades, que se pudo deber a la dificultad de comprensión por parte de los estudiantes por la abstracción de algunos de los contenidos que se trabajaron a este respecto..

En cuanto a la categoría *control emocional*, esta se trabajó con la finalidad de promover en los alumnos una mayor comprensión de las reacciones emocionales y mostrar técnicas útiles para su manejo.

Los resultados encontrados sobre la ansiedad y la ira, tanto en el colegio Meseta de Orcasitas como en el colegio Monserrat, no reflejaron ningún efecto sobre estas variables, tras la aplicación del programa. Esto se puede deber a la baja motivación encontrada en los alumnos debido a la dificultad de comprensión por parte de los estudiantes por la abstracción de algunos de los contenidos.

Lo mismo sucedió con las actividades de la categoría *autoestima*, que se trabajó en el programa reflexionando acerca de la imagen que tenían los alumnos acerca de sí mismos y descubriendo estrategias para su mejora. En concreto, se examinó el concepto de autoimagen, su formación y su relevancia para la conducta; además, se sistematizaron una serie de pasos útiles para llegar a alcanzar las metas deseadas y se pidió a los alumnos que diseñaran y pusieran en marcha un proyecto personal de autosuperación. en el que se consideró necesaria una supervisión individualizada por parte del profesor para la realización de los proyectos de autosuperación, ya que algunos alumnos no eran capaces de diseñarlos por sí solos. En esto último hubo dificultad de comprensión de los proyectos de autosuperación, debido a la abstracción de algunos de los contenidos, tal vez por ello no se reflejó ningún efecto sobre esta variable, tras la aplicación del programa.

Esto se puede observar en los resultados obtenidos en el colegio Meseta de Orcasitas y en el colegio Monserrat, ya que los resultados fueron inesperados pues no se dió un incremento de la autoestima en los adolescentes con la aplicación del programa. Sin embargo, todas las actividades se valoraron muy positivamente por los alumnos.

Por lo tanto, para esta categoría como para la de control emocional, sería necesario revisar los instrumentos de evaluación empleados, seleccionando indicadores más directamente relacionados con las actividades realizadas en el programa para comprobar su eficacia, y de esta manera poder saber porqué tras la aplicación del programa no se obtuvo ningún resultado. Es por ello que además habría que diseñar futuras investigaciones que permitieran establecer la importancia relativa de esta categoría, y determinar si es realmente necesario para el programa.

En conclusión, se puede decir que son varios los componentes del programa los que se muestran eficaces a la hora de incidir sobre las variables a las que iban dirigidos (componente de información, toma de decisiones, habilidades sociales). Ahora bien, en cuanto a los componentes de control emocional, ocio, tolerancia y cooperacion, y autoestima, habría que esperar la realización de una evaluación a más largo plazo para poder establecer una conclusión acerca de sus efectos.

En todo caso, parece, en general, que la inclusión de los componentes tratados en este programa es adecuada dentro de una actuación dirigida a prevenir el consumo de drogas, como lo evidencia el hecho de que con la aplicación de este programa se ha logrado una reducción en la intención de consumir tabaco y alcohol, un menor consumo de esas sustancias.

Por lo tanto, los resultados encontrados en este estudio sugieren el valor del programa para prevenir el consumo de drogas cuando es aplicado por profesores dentro del contexto escolar. Los resultados muestran cómo la intervención es eficaz a la hora de reducir la intención de consumir tabaco y alcohol, así como el consumo mismo.

Como ya se mencionó anteriormente, a la hora de evaluar los efectos de un programa de este tipo (dirigido a la prevención primaria) sobre el consumo de drogas, el principal criterio a utilizar debe centrarse en los efectos sobre el inicio en el consumo (hay que recordar que la media de edad de la muestra oscilaba entre 11 y 12 años y a estas edades el consumo es prácticamente

inexistente). De hecho, existen algunos trabajos (Botvin y otros, 1982, 1983) en los que la evaluación de las intervenciones se centraron exclusivamente en este criterio.

El inicio en el consumo debe ser el criterio principal de evaluación, pero también puede ser interesante evaluar los efectos que la intervención tenga sobre aquellos adolescentes que ya han fumado o bebido antes de iniciar la intervención, ya que, en la mayoría de los casos, esos contactos con el tabaco y el alcohol se circunscriben a situaciones muy puntuales y no reflejan la existencia de un consumo regular.

Los resultados encontrados en el estudio cuando se emplea como criterio el número de sujetos que prueban las drogas por primera vez entre las dos evaluaciones son altamente positivos y están reflejando una alta efectividad del programa para reducir el inicio en el consumo.

Además, en el estudio realizado se evaluaron los efectos de la intervención sobre las variables a las que iban dirigidos los distintos componentes del programa. Hay que recordar que este programa está compuesto por distintos componentes (información, toma de decisiones, autoestima, control emocional, habilidades sociales, actividades de ocio y tolerancia) orientados a incidir sobre aquellas variables que teóricamente estarían determinando que los adolescentes consuman drogas y se involucren en conductas antisociales.

La evaluación de los efectos sobre las variables a las que se dirigían estos componentes muestran cómo a la hora de aplicar el programa se consiguen diferencias significativas. Entre estas diferencias se encuentra el incremento en la condición de tratamiento en el grado de información sobre los efectos del consumo de tabaco, alcohol y cannabis, el fomento de actitudes negativas hacia las drogas, la mayor exactitud de las creencias acerca de la prevalencia del consumo de tabaco en los adolescentes y adultos, la menor intención de consumo de tabaco y alcohol y el menor grado de susceptibilidad a la persuasión así como el incremento en el nivel de asertividad y en las habilidades para solucionar problemas.

Los efectos logrados por el componente informativo son de destacar, no por el hecho de lograr incrementar el nivel de información, sino porque ese incremento produce un cambio de actitudes y una reducción de la intención de consumo, y en el uso mismo de drogas.

En los programas centrados en la información sobre las drogas, tradicionalmente se había encontrado una alta eficacia a la hora de mejorar el nivel de información y, en algunos casos, esos efectos se reflejaban en las actitudes hacia las drogas, pero eran contadas las ocasiones en las que los efectos sobre la información daban como resultado algún cambio en el consumo de drogas (Tobler, 1986; Bangert, 1988).

En el modelo de Fishbein y Ajzen (1975), que es uno de los modelos racionales más influyentes a la hora de explicar el consumo de drogas (Sutton, 1987), se propone la intención de tomar drogas como el determinante más inmediato de la conducta de consumo, estando esa intención determinada por las actitudes hacia esas sustancias y por las normas subjetivas percibidas hacia su consumo. Sin embargo, en los planteamientos preventivos tradicionales las intervenciones se centran exclusivamente en modificar las actitudes hacia las drogas, olvidándose del papel jugado por las normas subjetivas hacia el consumo. Además, las actuaciones dirigidas a modificar las actitudes se centran en aportar información sobre los efectos a largo plazo de las drogas, no teniendo en cuenta que una característica del pensamiento adolescente consiste en conceder gran importancia a lo inmediato en detrimento de las consecuencias a más largo plazo (Igra y Yrwin, 1996) y que las actitudes no están determinadas exclusivamente por las creencias acerca de los efectos de las drogas, sino que son una función de esas creencias y la relevancia que para el individuo tiene cada una de ellas.

Por lo tanto, el tipo de información aportada en los programas preventivos clásicos no parece la más apropiada para lograr incidir sobre el consumo de drogas, por lo que en este programa, la información aportada se centra en los efectos inmediatos producidos por el consumo

de las distintas sustancias, dejando en un segundo plano la información sobre los efectos a largo plazo, con lo que se persigue una mayor relevancia de la información aportada y con esto, un mayor impacto de esa información sobre las actitudes hacia las drogas.

Por otra parte, en este componente también tiene un lugar central una serie de actividades con las que se pretende incidir sobre las normas subjetivas hacia el consumo y que van dirigidas a contrarrestar las falsas creencias de los adolescentes según las cuales están convencidos de que todo el mundo fuma o bebe; estas actividades son esenciales si se hace caso a autores como Hansen (1993), que consideran que el cambio de las creencias normativas juega un papel fundamental a la hora de explicar los resultados encontrados en los programas eficaces de prevención del consumo de drogas.

Sin duda, esta nueva forma de abordar la información sobre las drogas y su consumo tiene mucho que ver en los resultados encontrados sobre la información, las actitudes, la intención y el consumo de drogas, aunque algunos de esos resultados también deben ser atribuidos a los efectos logrados por los otros componentes del programa, centrados sobre distintos aspectos relacionados con la competencia personal y social de los adolescentes.

De esta manera se encontró una mejora significativa con respecto a las habilidades para solucionar problemas, un incremento en el nivel de asertividad y una reducción en la susceptibilidad a la persuasión. Sin embargo, cuando la evaluación se centro en variables más generales como la autoestima, la ansiedad o la ira, los resultados encontrados, pese a que algunas de las actividades incluidas en los componentes centrados en estas variables habían sido altamente valoradas por los participantes (por ejemplo, el entrenamiento en relajación incluido en el componente de control emocional), no son los esperados.

Ya en trabajos previos se habían encontrado ciertas dificultades a la hora de encontrar efectos sobre algunas de las variables relacionadas con estos componentes, mencionándose en

esos casos que la carencia de resultados podría deberse a la escasa correspondencia entre las medidas utilizadas para la evaluación y los distintos aspectos tratados en el programa (Botvín et al, 1990^a, 1994).

En cierto sentido, este trabajo apoya este argumento ya que, cuando los criterios de evaluación empleados son coincidentes con lo tratado en el programa, los resultados encontrados son positivos, no sucediendo lo mismo cuando los criterios evaluados son más genéricos. De esto se podría desprender la necesidad de utilizar indicadores más específicos y más relacionados con las actividades realmente desarrolladas en los programas para comprobar la eficacia de las distintas actuaciones realizadas. (Luengo et al., 1999).

Así, en este caso, es muy probable que las actividades propuestas en el componente de control emocional y en el de autoestima (enseñar estrategias de afrontamiento para los estados emocionales o estrategias de planificación para lograr las metas deseadas) hayan sido eficaces pese a que sus efectos no se manifiesten de forma inmediata sobre las variables evaluadas a través de cuestionarios genéricos de autoestima, ansiedad o ira que, por ser características de personalidad relativamente estables, pueden requerir que pase cierto tiempo antes de que los efectos de la intervención se reflejen sobre ellas.

Se puede concluir diciendo que los resultados de este estudio han sido altamente positivos, encontrándose que el programa tiene efectos sobre el consumo de tabaco y alcohol. También se puede afirmar que los supuestos teóricos subyacentes a la intervención se confirman en gran parte.

Referencias

- Aguar, O., Diaz, J., Gil E., Gómez M., y Martínez M. (1982). *Las Drogas: Familia y Escuela*. España. Unidad de Prevención. Instituto de Orientación Psicológica.
- Aguirre, R. (1997). *Unidos para la Prevención de Adicciones*. www.adicciones.org.mx.
- Alonso, D., Freijo, E., y Freijo, A. (1996). *Actuar es Posible: La Prevención de las Drogodependencias en la Comunidad Escolar*. España. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Alvarez, M (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona.CEDECS.
- Beneit, J.V., García, L., y Mayor, L.I. (1997). *Intervención en Drogodependencias*. UnEnfoque Multidisciplinar. Madrid.Síntesis.
- Caplan, G (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. Nueva York. Books.
- Comité de expertos de la OMS en Farmacodependencia (1974). 20 Informe. OMS.
- Congreso II de Prevención y Asistencia de la Drogadicción Internacional (1999)*. [www.programacambio.org/<http://www.programacambio.org/>congreso.html](http://www.programacambio.org/congreso.html). Argentina.
- Conyne, R.K. (1989). Two Critical Sigues in Primary Prevention: What is and how to do it. *Personal and Guidance Journal*, 38, 61, 331-332.
- Cortes, M. y Mayor, L. (2002). *Psicología de la Adicción*. Universidad de Valencia.
- Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (1999). *Encuesta Domiciliaria sobre consumo de Drogas*. del Ministerio del Interior.
- Etude comparative de diverses experiences et methodes mises en ouvre au Canada pour prevenir par l'éducation l'abus de drogues. (1974). Paris. UNESCO.*
- Holt, J (1977). *Fracaso de la Escuela*. Madrid.Alianza.
- Iglesias, E., Rodríguez, A., y Salazar, I. (1995). *Drogodependencias: Prevención*. España.Universidad de Santiago de Compostela.

- Jaurilaritza, E. (1984). *Drogodependencias: Un Reto Multidisciplinar*. España. San Sebastián.
- Larmuch, S (1999). *Adolescencia y Drogadicción*. www.monografias.com.
- Lorenzo, P., Ladero, J.A., Leza, J.C., y Lizasoain, I. , (1998). *Drogodependencias: Farmacología, Patología, Psicología, Legislación*. Buenos Aires. Panamericana.
- Luengo, M., Romero, E., Gómez, J., Guerra, A., y Lence, M. (1999). *La Prevención del Consumo de Drogas y la Conducta Antisocial en la Escuela: Análisis y Evaluación de un Programa*. España. Universidad de Santiago de Compostela.
- Martín, E. (2000). *Psicología y Drogas: Aproximación Histórica, Situación Actual y Perspectivas de Futuro*. Revista "A Fondo". España.
- Ministerio del Interior (2000). *Plan Nacional sobre Drogas*. España.
- Morris, Ch. (1992). *Psicología: Un Nuevo Enfoque*. México. Prentice Hall.
- Serracant, P. (2002). *Jovenes 2010: Entre la Expectativa y la Frustracion, en la Investigacion sobre Jovenes en Madrid*. Ponencias presentadas en el 3º Congreso de la Juventud de Madrid.
- Sue, D., Sue D., y Sue S. (1994). *Comportamiento Anormal*. México. Mc Graw Hill.
- Vega Fuente, A (1985). *Las Drogas ¿Un problema Educativo?* Madrid. Cincel S.A.

(APÉNDICE A)

Entrevista Sujeto X

1 E: Buenos días.

2 P: Hola que tal?

3 E: Como ya le había explicado, estoy interesada en conocer como fue la
4 aplicación del programa “Entrenamiento de Habilidades para la Vida”
5 en los colegios Meseta de Orcasitas y Monserrat.

6 Empecemos con la primera pregunta. A que población va dirigido el
7 programa?

8 P: El programa va dirigido a la población adolescente escolarizada en el
9 último curso de Educación Primaria o el primero de la Educación
10 Secundaria Obligatoria; se trabaja, por tanto, con chicos y chicas que están
11 entre 11 y 12 años. En el colegio Meseta de Orcasitas se selecciono un
12 grupo de 41 alumnos del último curso de educación primaria. Los alumnos
13 eran de ambos sexos. Había 22 varones y 21 mujeres, y sus edades
14 oscilaban entre 11 y 12 años. Y en el colegio Monserrat de la ciudad de
15 Madrid, también se seleccionó un grupo de 41 alumnos del último curso
16 de educación primaria. Los alumnos eran de ambos sexos. Había 20
17 varones y 21 mujeres, y sus edades oscilaron entre 11 y 12 años.

18 E: Porque se selecciono este sector de edad?

19 P: La selección de este sector de edad se da porque se considera que la
20 mejor propuesta preventiva es aquella que se desarrolla antes de que
21 aparezca el fenómeno que preocupa. Una actuación temprana resulta
22 fundamental para trabajar con mayores garantías de éxito. En este sentido,

23 los distintos estudios que se llevan a cabo cada año en España muestran
25 que es hacia los 12 a 14 años cuando se producen los primeros consumos
26 de drogas legales y, muy poco tiempo después, los de cannabis. De igual
27 modo, es en el inicio de la adolescencia cuando se observan las primeras
28 manifestaciones de la conducta antisocial.

29 E: Quien es la persona idónea para desarrollar las sesiones del programa
30 en el aula?

31 La persona idónea para desarrollar las sesiones del programa en el aula, si
32 bien se deja abierta la posibilidad de que sean varios los profesores que
33 se ocupen de ello, la recomendación es que sea la tutora o tutor de cada
34 curso. El hecho de que sea una única persona la que aplica el programa en
35 cada aula evita los posibles problemas de coordinación, facilita que el
36 alumnado perciba la experiencia como un todo integrado y promueve un
37 mejor aprovechamiento del mismo, puesto que los contenidos que se
38 trabajan en las distintas unidades son, en muchos casos, complementarios.

39 E: En el caso de los colegios Meseta de Orcasitas y Monserrat quien desarrollo
40 las sesiones del programa?

41 P: En los dos casos se seleccionó un profesor para aplicar el programa, y
42 ese profesor en los dos colegios era el tutor del curso.

43 E: Porque se selecciono el tutor del curso, y no cualquier otro profesor?

44 P: La elección del tutor como persona idónea para implantar el programa
45 en el aula obedece a que los objetivos de la acción tutorial coinciden en
46 gran medida con los del programa propuesto, que son facilitar la
47 integración del alumno, enseñar a pensar, y enseñar a convivir. Además, el

48 clima de diálogo y apertura que se promueve en las sesiones de tutoría
49 sienta las bases de una dinámica de trabajo que resulta imprescindible para
50 el adecuado desarrollo de la actuación propuesta.

51 E: ¿Cuál fue la metodología utilizada en la aplicación del programa?

52 P: En cuanto a los aspectos metodológicos de la intervención, puesto que
53 el contenido del programa va más allá de lo meramente conceptual para
54 centrarse de forma prioritaria en promover la adquisición de habilidades
55 específicas en los alumnos, la metodología utilizada fue diferente a la
56 meramente instructiva, tradicionalmente utilizada dentro del contexto del
57 aula. La opción en este caso fue una estrategia activa y participativa, en
58 consonancia con los principios de acción pedagógica que promueve la
59 Reforma Educativa, que se hace extensiva no sólo a los aspectos más
60 prácticos que tienen que ver con las destrezas orientadas a incrementar la
61 competencia personal y social de los adolescentes, sino también a aquellos
62 elementos de carácter más informativo incorporados en el programa. En
63 otras palabras, se colocó al propio alumno en el centro de todo el proceso
64 que se llevó a cabo. Se pretendió que fueran los propios alumnos los que
65 “construyeran” gran parte de los contenidos de las sesiones, que dichos
66 contenidos resultaran del intercambio de opiniones y experiencias entre
67 los chicos. Por su parte, el profesor debía intervenir para clarificar
68 conceptos, sistematizar la información que iba surgiendo y promover su
69 análisis, y para ello se incorporaron en el programa pautas específicas. La
70 función de la persona encargada de dirigir las actividades propuestas en el
71 programa fue, entonces, la de “dinamizar” conocimientos. Por lo tanto los

72 recursos metodológicos que se propusieron pretendían promover la
73 intervención del alumnado a través del trabajo grupal, incorporándose en
74 todas las sesiones actividades que recurrieran a técnicas de discusión y
75 promoción de ideas. Para los aspectos más estrictamente procedimentales
76 del programa, es decir, aquellos que tienen que ver con la adquisición de
77 determinadas habilidades, se recurrió a estrategias que guardan una
78 estrecha relación con las técnicas cognitivo-conductuales de modificación
79 de conducta, de contrastada eficacia para promover el acceso a nuevos
80 repertorios conductuales. En concreto, los procedimientos explícitamente
81 utilizados abarcaban las instrucciones, el modelado, el ensayo conductual,
82 la retroalimentación, el reforzamiento y otras estrategias que retoman
83 algunos aspectos de la reestructuración cognitiva.

84 E: De que herramientas consta el programa?

85 P: El programa está compuesto por un Manual del Profesor, un Manual del
86 Alumno y una serie de materiales complementarios necesarios para la
87 realización de ciertas actividades incluidas en el programa como cinta de
88 relajación, materiales para realizar una serie de experimentos acerca del
89 tabaco. En el Manual del Profesor se detallan todos los objetivos que
90 se pretenden conseguir a lo largo de la intervención y se describen
91 pormenorizadamente todas las actividades que debe realizar el profesor en
92 clase. Por su parte, en el Manual del Alumno, se aporta información sobre
93 distintos aspectos tratados en clase y se proponen actividades que deben
94 ser realizadas por los alumnos.

95 E: ¿Cómo se estructura el programa?

96 P: El programa se estructuró en diecisiete sesiones diseñadas para ser
97 aplicadas en clases de 50 minutos, aunque dependiendo del estilo de
98 trabajo del profesor, la participación del alumnado u otros factores
99 contextuales, ciertas unidades podían requerir alguna sesión adicional. Las
100 sesiones se agruparon en los siguientes componentes, el de información, el
101 de autoestima, el de toma de decisiones, el de control emocional, el de
102 asertividad, el de actividades de ocio, y el de tolerancia y cooperación. Si
103 quieres profundizar mas sobre esto, te recomiendo que entres a la pagina
104 web del Ministerio del Interior, y encontraras la publicación de este
105 estudio donde se encuentra muy bien detallado sesión por sesión.

106 E: ¿Cómo se hizo el análisis de resultados de la aplicación del programa?

107 P: Para el análisis de resultados se tuvieron en cuenta las conductas que se
108 pretendían prevenir con el programa como el consumo de drogas y la
109 conducta antisocial, pero también se presentaron los efectos producidos en
110 otra serie de variables relacionadas con el consumo de drogas como la
111 intención de consumir las sustancias, las actitudes o el grado de
112 información sobre ellas o sobre variables relacionadas con la competencia
113 psicosocial de los adolescentes como la susceptibilidad a la persuasión, la
114 asertividad, la ansiedad, etc., que son las variables mediadoras que
115 explicarían teóricamente los efectos del programa sobre las conductas que
116 se pretenden prevenir. Para el análisis de los efectos sobre el consumo de
117 drogas se compararon las dos condiciones experimentales en la muestra
118 total, se analizaron por separado los efectos del programa sobre aquellos
119 casos que no habían probado las sustancias antes de la evaluación previa y

120 sobre los que sí lo habían hecho, con el objeto de determinar claramente
121 los efectos del programa sobre cada tipo de sujetos. Por lo que respecta a
122 los análisis de los efectos sobre la conducta antisocial, se comprobó si se
123 produjeron diferencias después de realizar el programa entre el porcentaje
124 de casos que realizan cada conducta en una condición y otra. Si quieres
125 saber mas detalladamente sobre los resultados, al igual que antes, debes
126 meterte a la pagina web del Ministerio del Interior, y en la publicación de
127 este estudio encontraras todo.

128 E: En lo que se refiere a los colegios Meseta de Orcasitas y Monserrat que
129 resultados se obtuvieron de la aplicación del programa?

130 P: En los dos colegios los resultados fueron muy similares. En cuanto al
131 componente informativo, en los dos colegios, el conocimiento de los
132 adolescentes acerca de las consecuencias derivadas del consumo de
133 tabaco, alcohol y cannabis incremento, así como hubo una reducción en
134 las actitudes generales favorables a esas drogas. En cuanto al componente
135 autoestima, tanto en el colegio Meseta de Orcasitas como en el colegio
136 Monserrat, se obtuvieron resultados inesperados ya que no se logro un
137 incremento de la autoestima en los adolescentes tras la aplicación del
138 programa. En cuanto al componente toma de decisiones, se consiguieron
139 los efectos esperados, logrando en los dos colegios, por un lado un
140 incremento en la habilidad de solución de problemas, y por otro lado, una
141 menor susceptibilidad a la persuasión. En cuanto al componente control
142 emocional los resultados encontrados sobre la ansiedad y la ira, tanto en el
143 colegio Meseta de Orcasitas como en el colegio Monserrat, no reflejan

144 ningún efecto sobre estas variables, tras la aplicación del programa. Y en
145 cuanto al componente asertividad, en el caso de los dos colegios, se
146 evidencio la eficacia de las actuaciones realizadas para incrementar la
147 asertividad de los adolescentes. Por lo tanto, se puede concluir que los
148 resultados encontrados en este estudio sugieren el valor del programa para
149 prevenir el consumo de drogas cuando es aplicado
150 por profesores dentro del contexto escolar.

151 E: Ya hemos terminado la entrevista. Muchas gracias por su colaboración.

152 P: Hasta luego

(APÉNDICE B)
Cuadro de codificación abierta:
Categorías Orientadoras y Emergentes
Sujeto X

CATEGORIAS EMERGENTES

CATEGORIA	DEFINICION	UBICACION	TEXTO	INTERPRETACION
Adolescencia	Periodo caracterizado por un perfil de rasgos como la baja autoestima, dificultad en la toma de decisiones, dificultad para controlar las emociones, y habilidades sociales deficientes.	1. 8 a 11... 2. 19 a 26...	1. “El programa va dirigido a la población adolescente escolarizada en el último curso de Educación Primaria o el primero de la Educación Secundaria Obligatoria; se trabaja, por tanto, con chicos y chicas que están entre 11 y 12 años”... 2. “La selección de este sector de edad se da porque se considera que la mejor propuesta preventiva es aquella que se desarrolla antes de que aparezca el fenómeno que preocupa. Una actuación temprana resulta fundamental para trabajar con mayores garantías de éxito. En este sentido, los distintos estudios que se llevan a cabo cada año en España muestran que es hacia los 12 a 14 años cuando se producen los primeros consumos de drogas legales y, muy poco tiempo después, los de cannabis”...	Para evaluar los efectos de un programa de este tipo (dirigido a la prevención primaria) sobre el consumo de drogas, el principal criterio a utilizar debe centrarse en los efectos sobre el inicio en el consumo .
Componente de Información	Las pautas básicas para garantizar una información eficiente acerca del uso de sustancias psicoactivas son las siguientes: Presentar la información apoyada en actividades participativas y experiencias Prácticas.	1... 131 a 134...	1... “en los dos colegios, el conocimiento de los adolescentes acerca de las consecuencias derivadas del consumo de tabaco, alcohol y cannabis incremento, así como hubo una reducción en las actitudes generales favorables a esas drogas”...	El componente informativo es de gran importancia, no por el hecho de lograr incrementar el nivel de información, sino porque ese incremento produce un cambio de actitudes y una reducción de la intención de consumo y en el uso mismo de drogas.

	Focalizarse en una serie de tópicos ampliamente difundidos acerca de las sustancias de mayor uso entre los adolescentes, centrándose principalmente en el análisis de las consecuencias más inmediatas para el usuario y su posible repercusión en otros.			
Autoestima	Es la imagen que se tiene de sí mismo (autoimagen).	1...136 a 138	1. "...se obtuvieron resultados inesperados ya que no se logró un incremento de la autoestima en los adolescentes tras la aplicación del programa"	Aunque no se observaron cambios, es muy probable que las actividades propuestas en el componente de autoestima hayan sido eficaces pese a que sus efectos no se manifesten de forma inmediata sobre las variables evaluadas a través de cuestionarios genéricos de autoestima.
Toma de Decisiones	Capacidad de definir claramente el problema que se tiene que resolver; considerar las alternativas disponibles; buscar la información	1... 138 a 141	1. "...se consiguieron los efectos esperados, logrando en los dos colegios, por un lado un incremento en la habilidad de solución de problemas, y por otro lado, una menor susceptibilidad a la persuasión".	Se encontró una mejora significativa en las habilidades para solucionar problemas, y una reducción en la susceptibilidad a la persuasión. Por lo tanto el programa se muestra eficaz a la hora de incidir en esta categoría.

	relevante; pensar en las consecuencias de cada alternativa; elegir la mejor alternativa; y aceptar la responsabilidad de esa decisión			
Control Emocional	Es una mayor comprensión de las reacciones emocionales para el manejo de las emociones que implican una serie de pensamientos, reacciones fisiológicas y comportamientos.	1. 141 a 144	1. “En cuanto al componente control emocional los resultados encontrados sobre la ansiedad y la ira, tanto en el colegio Meseta de Orcasitas como en el colegio Monserrat, no reflejan ningún efecto sobre estas variables, tras la aplicación del programa”.	Aunque no se observaron cambios, es muy probable que las actividades propuestas en las variables ira y ansiedad hayan sido eficaces pese a que sus efectos no se manifiesten de forma inmediata sobre las variables evaluadas a través de cuestionarios genéricos.
Asertividad	Es dar una negativa ante algo que uno se propone, pedir favores y afirmar los propios derechos, y expresar sentimientos.	1...145 a 147	1. “...se evidencio la eficacia de las actuaciones realizadas para incrementar la asertividad de los adolescentes”.	Se encontró una mejora significativa, un incremento en el nivel de asertividad. Por lo tanto el programa se muestra eficaz a la hora de incidir en esta categoría.

(APÉNDICE C)
Descripción de las Sesiones
del Programa

1 *Componente de Información*

2 Si bien se ha comprobado que la información por sí sola no basta a la hora de
3 hacer prevención, no por ello se podría decir que no resulte necesario
4 proporcionar algún tipo de información acerca de las drogas. Promover una toma
5 de decisiones responsable ante el uso de sustancias psicoactivas implica que esas
6 decisiones sean decisiones “informadas” y, en este sentido, la pregunta que se
7 plantea es qué tipo de conocimiento hay que promover, es decir, qué aspectos de
8 la información son los que resultan preventivos. A este respecto, el desarrollo de
9 las sesiones del componente de información se apoya en una serie de pautas
10 básicas que parecen garantizar una mayor eficacia de la intervención:

11 1. Presentar la información apoyada en actividades participativas y experiencias
12 prácticas en las que se implique activamente al alumnado y que permitan recoger
13 en todo momento el tipo de información que manejan los alumnos.

14 2. Focalizarse en una serie de tópicos ampliamente difundidos acerca de las
15 sustancias de mayor uso entre los adolescentes, centrándose principalmente en el
16 análisis de las consecuencias más inmediatas para el usuario y su posible
17 repercusión en otros.

18 3. Aportar información “normativa” que permita al alumnado contrastar sus
19 creencias acerca de los niveles de consumo y el grado de aceptación de las
20 distintas sustancias. Con esto se aborda la “norma subjetiva”, la variable que
21 incorporan Fishbein y Azjen (1975) a su modelo para recoger la presión del medio
22 social a través de las percepciones que el propio sujeto tiene de su entorno.

23 El componente de información se trabajó, a lo largo de cuatro sesiones, de las
24 cuales las dos primeras estaban dedicadas al tabaco, la tercera al alcohol y, por
25 último, se presentaron con carácter optativo una sesión que incluye contenidos
26 relativos al cannabis y a las drogas de síntesis.

27 El propósito de la primera sesión fue aportar información eficaz acerca del tabaco
28 para modificar algunas falsas creencias sobre el consumo de esta sustancia. La
29 sesión se inició presentando a los alumnos la prevalencia real del consumo de
30 tabaco, tanto en jóvenes como en adultos, tras haber pedido su opinión personal
31 acerca de esta cuestión. Se destacó que el número de consumidores de tabaco es
32 mucho menor que el de no consumidores y se plantea cómo en los últimos años la
33 tendencia general es que cada vez fume menos gente.

34 A continuación, se pasó a realizar un análisis de los motivos que la gente tiene
35 para fumar y para no fumar, a partir de un doble listado que recogía las respuestas
36 de los alumnos a ambas cuestiones. Se discutió si con el consumo de tabaco se
37 obtienen realmente los efectos pretendidos por aquellos que fuman, de qué otros
38 modos podrían conseguirse y se contraponen las razones que se dan para fumar
39 con aquellas otras que se dan para no consumir tabaco. Por último, se pidió a la
40 clase que calculara el costo que supone a un fumador su consumo de tabaco.

41 En el apartado dedicado al proceso de convertirse en fumador se analizó y discutió
42 una historieta en la que se presentaba a un personaje que, tras un rechazo inicial
43 del tabaco, se decide a probarlo influido por determinados aspectos contextuales y
44 pasa, posteriormente, a fumar con regularidad. Se concluye planteando a los
45 alumnos lo difícil que resulta a quienes fuman abandonar el consumo de tabaco.

46 La parte final de la sesión estuvo dedicada a presentar el consumo de tabaco como

47 algo que está cada vez más cuestionado a nivel social. Se pidió a los alumnos que
48 se posicionaran respecto a esta idea y que aportaran sus argumentos, haciendo
49 hincapié en hechos que demuestran actitudes de creciente rechazo social hacia el
50 tabaco. En continuidad con lo anterior, se planteó la problemática de cómo el
51 humo del tabaco afectaba también a quienes han decidido no fumar, se debatió el
52 porqué de prohibir en determinados espacios el consumo de tabaco y se valoró el
53 derecho de los no fumadores a un ambiente sin humo.

54 La segunda sesión dedicada al tabaco abordó los efectos perjudiciales que
55 ocasiona su consumo, centrándose fundamentalmente en aquellos más inmediatos.

56 La sesión se articuló en torno a tres experiencias prácticas que mostraron de un
57 modo claro estos efectos.

58 Los adolescentes tienen ya alguna información acerca de los daños que ocasiona el
59 consumo de tabaco, de modo que, para abordar este aspecto, se recurrió a recoger
60 y sistematizar esa información que poseen mediante la dinámica de la lluvia de
61 ideas y a plasmarla en un listado en la pizarra, a partir del cual se destacó la
62 peligrosidad del tabaco y el hecho de que sus efectos perjudiciales se pueden
63 constatar relativamente pronto. Esta última idea fue la que se trabajó con los
64 experimentos que se desarrollan a continuación.

65 Con la actividad denominada “la máquina de fumar” se mostró lo que ocurre
66 dentro de los pulmones cuando se fuma un cigarrillo. El experimento consiste en
67 “hacer fumar” a una botella (en el cuello de una botella de plástico llena de agua
68 se coloca una tetina en cuyo interior se ha introducido un pedazo de algodón;
69 previamente, a la tetina se le ha practicado un orificio para encajar en ella un
70 cigarrillo encendido que, tras realizar un agujero en la parte inferior de la botella

71 para que salga el agua, se irá consumiendo y llenará la botella de humo). La
72 experiencia, de gran impacto para los alumnos, da pie para comentar las sustancias
73 que están presentes en el humo del tabaco y describir brevemente su impacto en el
74 organismo.

75 La siguiente actividad que se desarrolló fue el “experimento del pulso”, que
76 demuestra cómo el tabaco afecta a la tasa cardiaca. Se localiza en el centro a una
77 persona fumadora para que se tome el pulso ante la clase antes y después de salir a
78 fumar un cigarrillo. De esta forma se constata cómo los componentes del tabaco
79 actúan incrementado la tasa cardiaca. Esta experiencia también ha sido
80 previamente realizada en casa por los alumnos; se toma nota de los resultados y se
81 realiza la discusión de la actividad.

82 El último experimento que se realizó fue la “prueba del temblor”. Una de las ideas
83 más extendidas acerca del tabaco es que es una sustancia que ayuda a relajarse.

84 Con el desarrollo de esta experiencia se demuestra que el efecto real es el
85 contrario. Se toma como índice de nerviosismo el temblor de las manos y se
86 realizan dos medidas de su estabilidad en el colaborador fumador, antes y después
87 de fumar un cigarrillo, ayudándose de un aparato de biofeedback facilitado para
88 realizar la prueba.

89 En paralelo con la sesión inicial del programa, dedicada al tabaco, la sesión
90 dedicada al alcohol se abrió contrastando las creencias que los alumnos tenían
91 acerca de cuánta gente bebe alcohol con las cifras reales que aportan los estudios
92 epidemiológicos.

93 Se muestrearon datos que ponían de manifiesto que, aunque existe un porcentaje
94 considerable de sujetos que consumen alcohol, la mayoría de las personas lo hace

95 de forma moderada y en momentos y situaciones puntuales.

96 Tras revisar la prevalencia del consumo de alcohol, se pasó a analizar las distintas
97 pautas o patrones de consumo: abstinencia o “no consumo”, “consumo social” y
98 “consumo problemático”. Se introdujeron los conceptos de “uso” y “abuso” como
99 criterio útil para distinguir el consumo problemático del que aún no lo es. Para
100 finalizar el apartado se pidió a la clase que indicara problemas que pudieran
101 ocasionar el “consumo problemático”.

102 A continuación, y partiendo de un doble listado que recogía las razones que la
103 gente da para consumir y no consumir alcohol, se discutió con los alumnos si con
104 el alcohol se consiguen los efectos que la gente persigue habitualmente al
105 consumirlo, si esta sustancia tiene la capacidad real de cubrir determinadas
106 necesidades por las que supuestamente se consume y cuál es la contrapartida de
107 sus presuntos beneficios.

108 Por último, se realizó una estimación del gasto que le supone consumir alcohol a
109 una persona que bebe con regularidad.

110 El resto de la sesión se dedicó a tratar con detalle algunos efectos concretos del
111 alcohol. Se comentó a la clase el proceso de asimilación del alcohol por el
112 organismo y se analizó, a partir de las aportaciones de los alumnos, cuáles son las
113 consecuencias físicas y comportamentales que conlleva la ingesta de esta droga
114 depresora.

115 La actividad que cerró esta sesión abordaba aspectos como el resultado de la
116 tolerancia al alcohol, el “efecto rebote”, el alcohol como inductor del sueño o el
117 efecto diferencial del alcohol en distintos individuos, a partir de diversos
118 enunciados escritos en tarjetas, que la clase dividida en pequeños grupos ha de

119 valorar como acertados o erróneos.

120 Como complemento de la sesión se incluyó una breve encuesta a realizar en casa.

121 Se proporcionó a los adolescentes una ficha que incluyera tres cuestiones para
122 realizar a los padres, con el objetivo de promover el debate familiar sobre el tema.

123 Aunque el consumo de drogas distintas del tabaco y el alcohol sea una
124 problemática escasamente significativa en el grupo de edad al que se dirige este
125 programa, se trabajaron en la sesión Marihuana y otras drogas algunas cuestiones
126 acerca del cannabis y las drogas de síntesis para contrarrestar información errónea
127 que pueda ser transmitida por compañeros, amigos u otros medios. El hecho de
128 que se considere el cannabis se debe a que, en diferentes estudios (Kandel, 1980;
129 Luengo et al, 1995), se ha comprobado que el consumo de esta sustancia suele
130 preceder a la experimentación con otras drogas ilegales. El tema de las drogas de
131 síntesis se ha introducido por su relevancia actual.

132 La sesión se inició con una sucinta descripción del cannabis e información acerca
133 de su prevalencia de consumo. A continuación, se pidió a los alumnos que
134 debatieran las razones por las cuales algunas personas consumen cannabis,
135 remarcando que dichas razones son básicamente coincidentes con las ya
136 comentadas en las sesiones de tabaco y alcohol y con las que da la gente para
137 consumir otros tipos de drogas (curiosidad, presión de los compañeros, deseo de
138 parecer mayor, evitación de problemas, placer). El apartado dedicado al cannabis
139 se concluyó revisando algunos de sus efectos tanto a corto como a largo plazo.

140 En la segunda parte de la sesión se realizó un cuadro en la pizarra recogiendo los
141 distintos tipos de drogas que los chicos dicen conocer y se destaca la idea de su
142 peligrosidad. Tras ello se introdujo el tema de las drogas de síntesis.

143 La información sobre las drogas de síntesis se trabajó a partir de una serie de
144 tarjetas en las que aparecían recogidas una serie de afirmaciones, que los alumnos
145 debían de valorar como acertadas o erróneas. El trabajo inicial del alumnado sobre
146 cada uno de los enunciados permite al profesor conocer el nivel y carácter de la
147 información que los adolescentes poseen y reafirmarla o corregirla. La
148 información que se da destaca, además que los efectos nocivos de estas sustancias,
149 la dificultad para controlar qué y cuánto se consume.

150 La sesión se cerró organizando un pequeño debate en torno a si el consumo de
151 cannabis podía conducir al consumo de otras drogas. Con este debate se presentó a
152 los alumnos el “efecto de escalada en el consumo”, señalando que, aunque la
153 mayoría de consumidores de tabaco y alcohol no se convierten en usuarios de
154 cannabis, ni la mayoría de estos últimos progresan hacia el consumo de otras
155 drogas ilegales, hay un porcentaje de personas que sí lo hacen.

156 *Componente de Autoestima*

157 En la sesión dedicada al componente de autoestima los alumnos tienen la
158 oportunidad de reflexionar acerca de la imagen que tienen de sí mismos y de
159 descubrir estrategias para su mejora. En concreto, se examina el concepto de
160 autoimagen, su formación y su relevancia para la conducta; además, se
161 sistematizan una serie de pasos útiles para llegar a alcanzar las metas deseadas y
162 se pide a los alumnos que diseñen y pongan en marcha un proyecto personal de
163 autosuperación.

164 La sesión se inició presentando una sencilla definición de autoimagen, tras lo cual
165 los adolescentes, apoyándose en las descripciones que de sí mismos han realizado
166 en su manual, realizan una dinámica de presentación por parejas. Esta actividad

167 permitió destacar dos ideas fundamentales: que unas cuantas palabras representan
168 una imagen muy limitada de nosotros mismos y que tenemos tantas autoimágenes
169 como actividades.

170 Los contenidos que se abordan a continuación recogen cómo la autoestima se
171 forma a partir de lo que los demás opinan de uno y la experiencia pasada y cómo
172 la idea que uno se hace de uno mismo actúa como un regulador de la conducta,
173 afectando al comportamiento.

174 El resto de la sesión se orientó hacia el tema de la mejora de la autoestima.

175 Mediante una lluvia de ideas se recogieron las respuestas que dan los alumnos a la
176 pregunta “¿Cómo podemos mejorar nuestra autoimagen?” y, apoyándose en esas
177 respuestas se dieron algunas pautas básicas (no generalizar, centrarse en lo
178 positivo, no compararse, confiar en uno mismo, considerar nuestros logros,
179 aceptarse). Se introduce aquí, como un procedimiento concreto para mejorar la
180 autoimagen el “proyecto de autosuperación”.

181 Éste consiste en plantearse una meta realista y establecer un plan para conseguirla,
182 determinando conductas concretas a realizar semanalmente y comprometiéndose
183 en su ejecución. El profesor supervisa los proyectos de autosuperación de cada
184 alumno y los reorienta en caso de resultar necesario. Para facilitar la realización de
185 esta actividad se incluyen en el manual del alumno algunos ejemplos (mejorar el
186 rendimiento físico, superar la timidez, mejorar en los estudios) y las siguientes
187 instrucciones específicas:

188 1. Selecciona algo de ti mismo (una habilidad o conducta específica) que te
189 gustaría cambiar o mejorar.

190 2. Considera la habilidad o conducta que hayas elegido como la meta general de tu

191 proyecto de autosuperación.

192 3. Divide tu meta general en submetas. Las submetas son pequeñas conductas que
193 podemos hacer sin demasiado esfuerzo y que nos pueden ayudar a lograr la meta
194 general.

195 4. Introduce progresivamente a lo largo de varias semanas cada submeta hasta que
196 hayas logrado tu meta general.

197 *Componente de Toma de Decisiones*

198 Está integrado por tres unidades y dirigido a potenciar el desarrollo del
199 pensamiento crítico y a proporcionar habilidades de toma de decisiones. En la
200 primera de ellas se enseñó y se practicó un procedimiento racional para tomar
201 decisiones, mientras que en las otras dos se abordó el papel que desempeñan en las
202 propias decisiones la presión de otras personas y la publicidad.

203 La primera de las sesiones del componente de toma de decisiones estuvo orientada
204 a destacar la importancia de no tomar decisiones de un modo impulsivo y
205 muestreó un procedimiento sencillo y útil para la resolución de problemas.

206 La actividad que abrió la sesión consistió en recoger distintos tipos de decisiones
207 que los adolescentes tomaban a diario. Esta actividad fue especialmente importante
208 porque permitió:

209 - Obtener una muestra de las decisiones a las que se enfrentan cotidianamente los
210 alumnos.

211 - Que los alumnos se hicieran conscientes de que a lo largo del día toman multitud
212 de decisiones.

213 - Promover que los alumnos discriminen aquellas decisiones menos relevantes de
214 las que pueden serlo más por sus consecuencias.

215 - Destacar la importancia de evitar tomar decisiones impulsivas.

216 Se pidió, además, que si algún alumno había tenido que tomar en algún momento

217 una decisión difícil, comentara cómo actuó.

218 Seguidamente se pidió opinión a la clase sobre cómo se había de actuar ante una

219 decisión importante y se pasó a presentar el procedimiento para tomar decisiones:

220 1. Definir claramente el problema que se tiene que resolver.

221 2. Considerar las alternativas disponibles.

222 3. Buscar la información relevante.

223 4. Pensar en las consecuencias de cada alternativa.

224 5. Elegir la mejor alternativa y aceptar la responsabilidad de esa decisión.

225 El profesor desarrolló detenidamente un ejemplo para que los alumnos pudieran

226 comprender con facilidad la lógica de cada uno de los pasos del procedimiento

227 presentado, destacando dos ideas fundamentales: la importancia de considerar el

228 mayor número de alternativas posible; y la importancia de prever las

229 consecuencias de cada alternativa tanto para uno mismo como para los demás.

230 El resto de la sesión se dedicó a practicar en pequeños grupos la toma de

231 decisiones en base a situaciones concretas que se proponen en el manual del

232 profesor u otras que plantean los propios alumnos. La actividad pretendía centrar

233 la atención del alumnado, no tanto en el resultado o decisión final, sino en el

234 proceso para llegar a él; la discusión de los ejercicios realizados se realizó en

235 función de esta premisa. Para la realización de esta actividad se incorporaron en el

236 material para el alumno unas fichas-guía específicas.

237 El propósito de la segunda sesión, persuasión y pensamiento independiente, es que

238 los alumnos tomaran conciencia de cómo otras personas pretenden influir en las

239 decisiones que se toman.

240 Como inicio se introdujo un debate sobre en qué medida las decisiones que se
241 toman son el resultado de la presión de los demás y se solicitaron ejemplos de
242 situaciones personales en las que esto hubiera ocurrido. A continuación se elaboró,
243 con las sugerencias de los alumnos, un listado que recogiera todas aquellas
244 razones que la gente puede tener para dejarse influir por otras personas y aceptar
245 propuestas que, en principio, rechazarían.

246 En un segundo momento se abordaron las estrategias que se utilizan generalmente
247 para tratar de persuadir a los demás de que hagan algo que no harían. De nuevo se
248 solicitó la colaboración de la clase y se establecieron en conjunto esas estrategias
249 (prometer una recompensa o castigo, utilizar la persistencia, promover el
250 sentimiento de culpa, etc.).

251 En la última parte de la sesión se presentó un procedimiento para aplicar cuando
252 otras personas pretenden persuadir a alguien. Las pautas de este procedimiento son
253 las siguientes:

- 254 1. Escuchar lo que la otra persona nos dice sobre el tema.
- 255 2. Decidir lo que opinas personalmente sobre ese tema.
- 256 3. Comparar lo que ha dicho la otra persona con lo que tú piensas.
- 257 4. Decidir qué es lo que más te conviene y comunicárselo a la otra persona.

258 Se propuso como actividad final la realización de un juego de roles en base a una
259 serie de situaciones en las que se debían de emplear las distintas tácticas
260 persuasivas establecidas previamente, tras lo cual se repasaron los pasos a
261 considerar para resistir a la persuasión. El juego de roles se realizó por parejas y la
262 clase valoró la ejecución de los “actores”.

263 Esta sesión se complementó más adelante con la dedicada a la asertividad. Aquí se
264 trabajó únicamente la necesidad de tomar decisiones responsables por uno mismo,
265 dejando para un momento posterior el modo de comunicar adecuadamente a los
266 demás esas decisiones libremente tomadas.

267 Si la sesión anterior estaba centrada en cómo otras personas influyen en las
268 decisiones, la tercera de las sesiones de este bloque se ocupó de otro mecanismo
269 de influencia: la publicidad. Su objetivo era que los alumnos se dieran cuenta de
270 los mensajes engañosos que transmiten los anuncios publicitarios.

271 La primera actividad que se llevó a cabo en esta sesión fue un debate acerca de los
272 objetivos de la publicidad, discutiéndose cuáles son las razones que llevan a las
273 empresas a invertir dinero en campañas publicitarias y si los mensajes que
274 presentan implican o no información para el consumidor. Posteriormente, se pidió
275 a la clase que identificara las formas bajo las cuales se presenta la publicidad,
276 destacándose que, junto a las tradicionales de presentar directamente el producto
277 en radio, prensa o televisión, existen otras formas indirectas (patrocinio de eventos
278 culturales y deportivos, aparición “encubierta” de productos en series de ficción o
279 películas).

280 Las técnicas utilizadas por los publicistas se abordaron a través de un análisis de
281 anuncios recogidos en prensa. Se partió de establecer previamente las tácticas
282 básicas (asociar el producto ofertado con aspectos positivos, dar información
283 parcial sobre el mismo), y se revisó cómo se manifiestan esas estrategias en
284 diferentes anuncios publicitarios de cigarrillos y bebidas alcohólicas. La elección
285 de estos dos tipos de productos obedece a dos razones: En ellos se puede ver
286 claramente cómo la publicidad no es información. Y analizando ese tipo de

287 anuncios se retoman contenidos trabajados en sesiones anteriores.

288 El alumnado trabajó en pequeños grupos cumplimentando las fichas que se

289 incluyen en su manual para el desarrollo de la actividad. Se solicitó que

290 determinaran para cada anuncio cuatro aspectos: el tipo de anuncio (producto y

291 marca), la descripción del mismo (texto e imagen), el método de venta (temas e

292 impresión creada) y, por último, una valoración crítica en términos de lo que hay

293 de cierto en los argumentos que se utilizan y qué es lo que no se ve y debiera estar

294 presente en el anuncio.

295 *Componente de Control Emocional*

296 La finalidad de las dos sesiones dedicadas al control emocional fue promover en

297 los alumnos una mayor comprensión de las reacciones emocionales y mostrar

298 técnicas útiles para su manejo.

299 La primera de las sesiones se dividió en dos bloques, dedicados respectivamente a

300 la ansiedad y a la ira, y desarrollados con una estructura paralela, lo que facilitó al

301 alumnado seguir con facilidad la dinámica de trabajo y establecer puntos de

302 conexión y diferencias entre ambas emociones.

303 Puesto que el contenido fundamental a transmitir , el mecanismo por el que se

304 produce la emoción, puede resultar un tanto abstracto para el nivel de edad con el

305 que trabajó, el desarrollo de la sesión es eminentemente práctico y participativo,

306 de modo que toda la sesión se construye en base a las aportaciones de los propios

307 alumnos, a los que se recurre constantemente a fin de precisar cada uno de los

308 elementos que entran en juego en las dos emociones que son objeto de análisis.

309 Así, después de una sencilla experiencia previa que enfrentó a los alumnos ante las

310 emociones de ansiedad e ira, los adolescentes señalaron otras situaciones que

311 provocan esas emociones y determinaron sus componentes: pensamientos,
312 reacciones fisiológicas y comportamientos que implican cada una de ellas. Se
313 destacó la necesidad de saber reconocer rápidamente esos elementos cuando
314 surgen, puesto que una detección precoz de la emoción permite neutralizarla con
315 mayor eficacia y porque esos componentes son la base y objeto de las técnicas de
316 manejo emocional que se enseñan en la siguiente sesión.

317 La segunda de las sesiones dedicada al tema de las emociones se orientó a dotar a
318 los alumnos de algunas estrategias básicas para manejar la ira y la ansiedad. Se
319 partió de un análisis de los distintos modos de reaccionar que tiene la gente ante
320 situaciones que generan alguno de estos dos tipos de emoción y se pasó a describir
321 cuatro técnicas concretas: la respiración profunda o “abdominal”, el ensayo
322 mental, el pensamiento positivo y la relajación muscular. Todas estas técnicas
323 fueron objeto de entrenamiento durante la sesión; así, por ejemplo, los alumnos
324 tuvieron ocasión de identificar pensamientos con los que contrarrestar aquellos
325 pensamientos negativos que van parejos a la ansiedad o la ira y, de igual modo,
326 practicaron un ejercicio de relajación apoyándose en una cassette que se facilitó al
327 profesor.

328 *Componente de Habilidades Sociales*

329 Este componente está integrado por tres unidades: Habilidades de Comunicación,
330 Habilidades Sociales y Asertividad, las dos últimas con una duración doble, por lo
331 que fueron un total de cinco las sesiones dirigidas a facilitar la adquisición de
332 distintas habilidades necesarias para llegar a ser socialmente competentes.

333 La primera sesión del bloque de habilidades sociales se centró en dar a conocer a
334 los alumnos algunas tácticas básicas para promover una comunicación eficaz. Tras

335 un ejercicio previo basado en la dinámica del rumor, con el que se introdujo el
336 tema a trabajar, se recogieron las opiniones de los alumnos acerca de las
337 condiciones que posibilitan la eficacia de la comunicación y se destacó la
338 necesidad de que el receptor interprete el mensaje en el sentido pretendido por el
339 emisor.

340 El siguiente bloque de contenido hizo referencia a la distinción entre
341 comunicación verbal y no verbal, se preguntó a la clase lo que entendían por cada
342 una de ellas y se clarificaron ambos conceptos. En este punto se introdujeron una
343 serie de ejercicios para mostrar la importancia que tiene la concordancia entre
344 expresiones verbales y no verbales para la comunicación eficaz: descripción de
345 situaciones en las que existe discrepancia entre mensaje verbal y no verbal,
346 transmisión de distintas emociones con una misma frase modulando las
347 inflexiones de la voz y transmisión de mensajes utilizando únicamente conductas
348 no verbales. Estas actividades pretendían destacar la necesidad de hacerse
349 conscientes de los mensajes que se envían a través de los distintos canales de
350 comunicación.

351 El otro aspecto fundamental referente a la comunicación que se abordó durante la
352 sesión fue el de los “malentendidos”. Se discutió brevemente en qué consiste un
353 malentendido, cómo se origina y se comentaron algunos ejemplos. Tras este
354 análisis previo, se pasó a describir algunas pautas que pueden resultar de gran
355 utilidad para evitar que se produzcan este tipo de fallos en la comunicación; tales
356 pautas implican, además de enviar el mismo mensaje por los canales verbal y no
357 verbal, ser específico, parafrasear el mensaje del emisor y hacer preguntas.

358 La última de las habilidades que se desarrolló sirvió para ilustrar cómo hacer

359 preguntas al interlocutor ayuda a clarificar y comprender adecuadamente lo que
360 éste pretende comunicar. El ejercicio consistía en hacer que uno de los alumnos
361 describiera a sus compañeros un dibujo compuesto de figuras geométricas para
362 que éstos lo realizaran siguiendo sus instrucciones; se comparó la ejecución
363 diferencial en función de que los alumnos hubieran podido o no realizar preguntas
364 a la hora de hacer su dibujo.

365 Dentro del programa se dedicaron dos sesiones a enseñar algunas habilidades
366 básicas para potenciar en los alumnos la capacidad de relacionarse con los demás.
367 La primera de las sesiones partió de realizar con la clase un análisis acerca de la
368 timidez, las razones que hacen que algunas personas se sientan incómodas en
369 situaciones sociales y el tipo de cosas que se pueden hacer para eliminar esos
370 sentimientos.

371 Los alumnos intervinieron activamente en este apartado apuntando sus propias
372 experiencias y lo que observaron respecto al tema. El debate se dirigió
373 fundamentalmente a remarcar la idea de que la timidez se puede superar si se
374 conocen y practican determinadas habilidades como las que se van a mostrar
375 durante la sesión.

376 El establecimiento de contactos sociales es la primera de la habilidades que se
377 abordaron. Para este aspecto se realizó un listado en la pizarra recogiendo todas
378 aquellas formas que los alumnos consideran útiles para iniciar contactos con otras
379 personas, el profesor añadió a la lista las que consideró oportunas y, finalmente, se
380 practicaron brevemente algunas de ellas (saludar, preguntar una dirección, ofrecer
381 ayuda).

382 Las habilidades para conversar constituyeron el siguiente bloque de habilidades

383 que fueron objeto de entrenamiento. A partir de la información que se incluyó en
384 el manual del alumno, se clarificaron cuáles fueron los aspectos más relevantes
385 cuando se conversa con otra persona, los distintos momentos que se han de tener
386 en cuenta en una conversación y algunas pautas que pueden servir de ayuda.

387 Como síntesis de toda esta información y guía para el entrenamiento que se realiza
388 a continuación se presenta el siguiente procedimiento:

- 389 1. Saludar y presentarse (si la otra persona es desconocida).
- 390 2. Contar algo o hacer alguna pregunta.
- 391 3. Escuchar la respuesta o pedir la opinión del otro acerca de un tema.
- 392 4. Responder a las preguntas y aprovechar temas nuevos que vayan surgiendo en
393 la conversación para mantenerla.
- 394 5. Finalizar la conversación y despedirse.

395 La sesión número trece insiste en el tema de las habilidades sociales básicas, pero
396 en esta ocasión se incorporaron habilidades que pueden resultar útiles en un
397 contexto caracterizado por la atracción interpersonal. Como punto de partida, y
398 siguiendo el esquema básico de las demás sesiones del programa , se solicitó a la
399 clase que discutiera qué tipo de características hacen atractiva a una persona,
400 remarcando su diversidad; igualmente, se analizaron el tipo de sentimientos que se
401 tienen cuando se ha de hablar con alguien en quien se tiene un interés especial y
402 el modo de actuar cuando se quiere invitar a alguien a salir. Las habilidades
403 concretas entrenadas en esta sesión incluyen cómo pedir una cita a otra persona y
404 cómo responder a una invitación.

405 Los aspectos clave del comportamiento asertivo se trabajaron a lo largo de dos
406 sesiones. Las actividades iniciales estaban diseñadas para facilitar el “acceso” al

407 término, puesto que es un concepto que resulta nuevo para los alumnos y resulta
408 fundamental su comprensión para el desarrollo de las sesiones; posteriormente se
409 presentaron las pautas conductuales, tanto verbales como no verbales, que
410 caracterizan las distintas habilidades asertivas.

411 Lo primero que se hizo fue examinar distintas situaciones en las que los alumnos
412 decían tener dificultades para expresar lo que sentían o para rechazar peticiones
413 que consideraran injustas. A partir de ahí, se entró a valorar los tres modos básicos
414 de comportarse (pasivo, agresivo, asertivo) cuando uno se encuentra en una
415 situación del tipo de las analizadas, clarificando los tres conceptos y solicitando
416 ejemplos de ellos.

417 Lo siguiente será examinar cuáles son las razones por las que la gente, en
418 ocasiones, no defiende sus derechos o no expresa sus sentimientos u opiniones,
419 para finalizar el apartado estableciendo una lista de las ventajas que puede reportar
420 el comportamiento asertivo.

421 El entrenamiento de habilidades asertivas se articula en dos momentos: el primero
422 de ellos centrado en los aspectos verbales de las habilidades entrenadas, y el
423 segundo orientado a los componentes no verbales.

424 Las habilidades concretas que se practicaron en la sesión son tres: dar una negativa
425 ante algo que uno se propone, pedir favores y afirmar los propios derechos, y
426 expresar sentimientos.

427 Las pautas verbales de cada una de ellas, a continuación, retoman el planteamiento
428 de Cooley y Hollandsworth (1977):

429 A. Decir “NO”:

430 1. Expresar nuestra posición.

431 2. Expresar nuestras razones.

432 3. Reconocer la posición o sentimientos de la otra persona.

433 B. Afirmar nuestros derechos:

434 1. Exponer el problema o situación que queremos que sea cambiada.

435 2. Pedir que se solucione el problema o se cambie la situación.

436 C. Expresión de sentimientos:

437 1. Realizar afirmaciones en las que expresemos lo que sentimos

438 Después de presentar y practicar con los alumnos las habilidades asertivas de

439 carácter verbal, se procedió a mostrar los aspectos no verbales que conviene tener

440 en cuenta (volumen de voz, fluidez del discurso, contacto visual, expresión facial,

441 posición del cuerpo, distancia interpersonal), puesto que refuerzan o neutralizan lo

442 transmitido verbalmente. Tras ello, se realizó de nuevo el entrenamiento, esta vez

443 integrando los niveles verbal y no verbal de la comunicación.

444 Para finalizar, se pidió a la clase ejemplos de situaciones en las que se hubieran

445 sentido presionados para fumar, beber alcohol o consumir cannabis, para que

446 comentaran cómo se podría responder a esos intentos de persuasión y practicasen

447 formas asertivas de hacerlo.

448 *Componente de Actividades de Ocio*

449 Al componente de actividades de ocio se dedicó la penúltima sesión del

450 programa, en la que se discutieron alternativas lúdicas para satisfacer la necesidad

451 de búsqueda de sensaciones nuevas y variadas que tienen los adolescentes. La

452 finalidad de esta sesión del programa es potenciar en el alumnado una toma de

453 decisiones responsable respecto a la utilización del tiempo libre.

454 La sesión se abrió examinando el tipo de actividades en las que se emplea

455 habitualmente el tiempo de ocio. Los alumnos realizaron un listado con aquellas
456 actividades que realizaron durante su último fin de semana, indicando además
457 algún aspecto positivo y negativo de cada una de ellas y, partiendo de esa
458 información recogida, se discutieron los requisitos que deberían reunir las distintas
459 formas de ocupar el ocio para que resulten gratificantes.

460 La siguiente actividad de la sesión se dividió en dos partes. En un primer
461 momento se realizó un listado con todas aquellas alternativas de ocio que se
462 programan desde distintos organismos e instituciones, para lo cual en días
463 anteriores los alumnos habían tenido que recoger información al respecto. El
464 listado inicial se complementó luego con otras alternativas que los alumnos
465 propusieron en la clase.

466 En el tramo final de la sesión se introdujo el aspecto más importante, que hace
467 referencia a la importancia de reflexionar acerca de los riesgos que pueden
468 suponer determinadas formas de ocio. Concretamente, lo que tuvieron que realizar
469 los alumnos fue una valoración de una pequeña muestra de actividades de ocio en
470 términos de una serie de criterios, de entre los cuales se hace especial hincapié en
471 los de salud, peligrosidad y conflictividad. Se destacó la idea de que el tiempo
472 dedicado al ocio puede suponer una oportunidad de desarrollo personal.

473 *Componente de Tolerancia y Cooperación*

474 El programa se cerró con una sesión dedicada al comportamiento prosocial, en la
475 que se abordó el tema de la tolerancia y la conducta cooperativa. En esta sesión se
476 trabajó la importancia de reconocer y respetar el valor de las diferencias y se
477 discutió la importancia del trabajo cooperativo dirigido a promover actitudes
478 prosociales.

479 Puesto que el de “tolerancia” es un concepto que resulta extraño a los adolescentes
480 de esta edad, la sesión se inicia aclarando el término y solicitando a los alumnos
481 ejemplos de situaciones que pongan de manifiesto conductas intolerantes. Un
482 detalle importante para el desarrollo de la sesión es el énfasis que se pone en
483 recoger ejemplos de la vida cotidiana de los adolescentes; esto permite hacer un
484 breve análisis de las formas de intolerancia dentro del propio grupo de iguales. Se
485 destaca también cómo la intolerancia conduce en muchas ocasiones a
486 comportamientos de agresión y violencia.

487 En la segunda parte de la sesión se introdujo el concepto de cooperación como
488 valor complementario de la tolerancia. Para mostrar la importancia de cooperar se
489 planteó al alumnado un ejercicio clásico, el “juego de los cuadrados”, una
490 actividad en la que los adolescentes han de reconstruir una serie de cuadrados a
491 partir de las distintas piezas en las que se han dividido y que se reparten al azar
492 entre ellos. El análisis posterior de esta actividad permite establecer aspectos
493 fundamentales de la cooperación, tales como: los comportamientos y actitudes que
494 requiere, las diferencias con la conducta competitiva y sus aplicaciones a diversas
495 situaciones. Se concluyó que la cooperación pasa por realizar aportaciones propias
496 al grupo, pero también por el reconocimiento y consideración hacia las
497 aportaciones y puntos de vista de los demás; precisamente en esto último consiste
498 la tolerancia.

(APÉNDICE D)

Cuadro de codificación abierta: Categorías Orientadoras y Emergentes
Sesiones del Programa**CATEGORIAS EMERGENTES**

CATEGORIA	DEFINICION	UBICACION	TEXTO	INTERPRETACION
Componente de Información	Las pautas básicas para garantizar una información eficiente acerca del uso de sustancias psicoactivas son las siguientes: Presentar la información apoyada en actividades participativas y experiencias Prácticas. Focalizarse en una serie de tópicos ampliamente difundidos acerca de las sustancias de mayor uso entre los adolescentes, centrándose principalmente en el análisis de las consecuencias más inmediatas para el usuario y su posible repercusión en	1... 8 a 20 2. 23 a 26	1. "... el desarrollo de las sesiones del componente de información se apoya en una serie de pautas básicas que parecen garantizar una mayor eficacia de la intervención: 1. Presentar la información apoyada en actividades participativas y experiencias prácticas en las que se implique activamente al alumnado y que permitan recoger manejan los alumnos. 2. Focalizarse en una serie de tópicos ampliamente difundidos acerca de las sustancias de mayor uso entre los adolescentes, centrándose principalmente en el análisis de las consecuencias más inmediatas para el usuario y su posible repercusión en otros. 3. Aportar información "normativa" que permita al alumnado contrastar sus creencias acerca de los niveles de consumo y el grado de aceptación de las distintas sustancias". 2. "El componente de información se trabajó, a lo largo de cuatro sesiones, de las cuales las dos primeras estaban dedicadas al tabaco, la tercera al alcohol y, por último, se presentaron con carácter optativo una sesión que incluye contenidos relativos al cannabis y a las drogas de síntesis"	El componente informativo es de gran importancia, no por el hecho de lograr incrementar el nivel de información, sino porque ese incremento produce un cambio de actitudes y una reducción de la intención de consumo y en el uso mismo de drogas. La aplicación del programa a este respecto muestra la eficacia de las actividades incluidas en el programa para incrementar el conocimiento de los adolescentes acerca de las consecuencias derivadas del consumo de tabaco, alcohol y cannabis, así como de una reducción en las actitudes generales favorables a esas drogas. Sería interesante diseñar materiales para las familias en futuras aplicaciones del programa, dirigidos a ayudarles a afrontar la sensibilidad despertada en los alumnos sobre estos temas, con lo que los efectos del programa escolar se podrían ver reforzados por la actuación familiar.

	otros.			
Autoestima	Es la imagen que se tiene de sí mismo (autoimagen).	1.157 a 163 2.183 a 184	<p>1. “En la sesión dedicada al componente de autoestima los alumnos tienen la oportunidad de reflexionar acerca de la imagen que tienen de sí mismos y de descubrir estrategias para su mejora. En concreto, se examina el concepto de autoimagen, su formación y su relevancia para la conducta; además, se sistematizan una serie de pasos útiles para llegar a alcanzar las metas deseadas y se pide a los alumnos que diseñen y pongan en marcha un proyecto personal de autosuperación”.</p> <p>2. “El profesor supervisa los proyectos de autosuperación de cada alumno y los reorienta en caso de resultar necesario”.</p>	Tras la aplicación del programa no se reflejó ningún efecto sobre estas variables. Esto se puede deber a la baja motivación encontrada en los alumnos debido a la dificultad de comprensión por parte de los estudiantes por la abstracción de algunos de los contenidos. De hecho, en el proyecto personal de autosuperación se consideró necesaria una supervisión individualizada por parte del profesor para la realización de los proyectos de autosuperación, ya que algunos alumnos no eran capaces de diseñarlos por sí solos. Sería necesario por tanto, revisar los instrumentos de evaluación empleados, seleccionando indicadores más directamente relacionados con las actividades realizadas en este aspecto para comprobar su eficacia, y de esta manera poder saber por qué tras la aplicación del programa no se obtuvo ningún resultado. Es por ello que además habría que diseñar futuras investigaciones que permitieran establecer la importancia relativa de esta categoría, y determinar si es realmente necesario para el programa.
Toma de Decisiones	Capacidad de definir claramente el problema que se tiene que resolver; considerar las alternativas disponibles; buscar la información	1. 198 a 202	1. “Está integrado por tres unidades y dirigido a potenciar el desarrollo del pensamiento crítico y a proporcionar habilidades de toma de decisiones. En la primera de ellas se enseñó y se practicó un procedimiento racional para tomar decisiones, mientras que en las otras dos se abordó el papel que desempeñan en las propias decisiones la presión de otras personas y la publicidad”.	Tanto para el componente solución de problemas como para el componente susceptibilidad a la persuasión, las actuaciones incluidas en el programa para incidir sobre estas variables consiguieron los efectos esperados por un lado, un incremento en la habilidad de solución de problemas, y por otro lado, una menor susceptibilidad a la persuasión.

	relevante; pensar en las consecuencias de cada alternativa; elegir la mejor alternativa; y aceptar la responsabilidad de esa decisión			
Control Emocional	Es una mayor comprensión de las reacciones emocionales para el manejo de las emociones que implican una serie de pensamientos, reacciones fisiológicas y comportamientos.	1.296 a 298 2... 303 a 305...	1. “La finalidad de las dos sesiones dedicadas al control emocional fue promover en los alumnos una mayor comprensión de las reacciones emocionales y mostrar técnicas útiles para su manejo”. 2.“...el mecanismo por el que se produce la emoción, puede resultar un tanto abstracto para el nivel de edad con el que trabajó...”.	Tras la aplicación del programa no se dio ningún tipo de efecto sobre esta variable. Esto se puede deber a la baja motivación encontrada en los alumnos debido a la dificultad de comprensión por parte de los estudiantes por la abstracción de algunos de los contenidos que se trabajaron a este respecto. Por lo tanto para esta categoría sería necesario revisar los instrumentos de evaluación empleados, seleccionando indicadores más directamente relacionados con las actividades realizadas en estas sesiones. Es por ello que además habría que diseñar futuras investigaciones que permitieran establecer la importancia relativa de esta categoría, y determinar si son realmente necesarias para el programa.
Asertividad	Es dar una negativa ante algo que uno se propone, pedir favores y afirmar los propios derechos, y expresar sentimientos.	1.421 a 426	1. “El entrenamiento de habilidades asertivas se articula en dos momentos: el primero de ellos centrado en los aspectos verbales de las habilidades entrenadas, y el segundo orientado a los componentes no verbales. Las habilidades concretas que se practicaron en la sesión son tres: dar una negativa ante algo que uno se propone, pedir favores y afirmar los propios derechos, y expresar sentimientos”.	Tras la aplicación del programa, se evidenció la eficacia de las actuaciones realizadas para incrementar la asertividad de los adolescentes.
Actividades de Ocio	Las actividades de ocio están relacionadas con	1.471 a 472 2. 449 a 453	1.“Se destacó la idea de que el tiempo dedicado al ocio puede suponer una oportunidad de desarrollo personal”. 2. “Al componente de actividades de ocio se dedicó la	No hay que olvidar que el tiempo dedicado al ocio puede suponer una oportunidad de desarrollo personal. (Alonso, D., Freijo, E., y

	<p>las alternativas lúdicas para satisfacer la necesidad de búsqueda de sensaciones nuevas. Ahora bien, la concepción actual del ocio es concebido como “desconexión”, como un tiempo vacío paréntesis en la secuencia temporal llenada por las "obligaciones", y pobre en actividades enriquecedoras.</p>		<p>penúltima sesión del programa, en la que se discutieron alternativas lúdicas para satisfacer la necesidad de búsqueda de sensaciones nuevas y variadas que tienen los adolescentes. La finalidad de esta sesión del programa es potenciar en el alumnado una toma de decisiones responsable respecto a la utilización del tiempo libre”.</p>	<p>Freijo, A.,1996). Tras la aplicación del programa no se obtuvo ningún tipo de resultado a este respecto, a pesar de la alta participación de los alumnos en estas sesiones. Por lo tanto para esta categoría sería necesario revisar los instrumentos de evaluación empleados, seleccionando indicadores más directamente relacionados con las actividades realizadas en estas sesiones. Es por ello que además habría que diseñar futuras investigaciones que permitieran establecer la importancia relativa de esta categoría, y determinar si son realmente necesarias para el programa.</p>
Tolerancia y Cooperación	<p>Importancia de reconocer y respetar el valor de las diferencias y la importancia del trabajo cooperativo dirigido a promover actitudes prosociales.</p>	<p>1.475 a 478 2.479 a481</p>	<p>1.“En esta sesión se trabajó la importancia de reconocer y respetar el valor de las diferencias y se discutió la importancia del trabajo cooperativo dirigido a promover actitudes prosociales”. 2. “Puesto que el de “tolerancia” es un concepto que resulta extraño a los adolescentes de esta edad, la sesión se inicia aclarando el término y solicitando a los alumnos ejemplos de situaciones que pongan de manifiesto conductas intolerantes”.</p>	<p>A pesar de la alta participación de los alumnos en estas sesiones, no se obtuvieron ningún tipo de resultados con la aplicación del programa. Esto se puede deber a la baja motivación encontrada en los alumnos debido a la dificultad de comprensión por parte de los estudiantes por la abstracción de algunos de los contenidos que se trabajaron a este respecto. Por lo tanto para esta categoría sería necesario revisar los instrumentos de evaluación empleados, seleccionando indicadores más directamente relacionados con las actividades realizadas en estas sesiones. Es por ello que además habría que diseñar futuras investigaciones que permitieran establecer la importancia relativa de esta categoría, y determinar si son realmente necesarias para el programa</p>

