



psique

PROGRAMA PARA LA
EDUCACIÓN EN VALORES
1º DE E.S.O. 2º DE E.S.O.

MANUAL DEL PROGRAMA

www.psiqjegijon.es



Fundación Municipal de Servicios Sociales. Ayuntamiento de Gijón



Centro del Profesorado y Recursos de Gijón

Página web:

www.psiuegijon.es

Clave del profesorado para acceder a su parte específica de la página:

Usuario: «psique».

Contraseña: «paraelprofesorado2010».

Autores:

- Antonio Bernardo García, director de programas sociales de la Fundación Municipal de Servicios Sociales.
- Carlos López Gutiérrez, asesor de innovación y educación para la salud del Centro del Profesorado y Recursos de Gijón.

Ilustraciones fichas de 1º de la ESO: Edgar Plans.

Ilustraciones fichas de 2º de la ESO: Maite Centol.

Diseño gráfico: Juan Gallego Diseño.

Agradecimientos:

- Luis González González, orientador del IES Doña Jimena.
- Mª José Villaverde Aguilera, orientadora del IES Montevil.
- Paula González Vallinas, maestra en el CP de Luanco.

Colabora:



Consejería de Salud y Servicios Sanitarios del Principado de Asturias. Plan sobre Drogas para Asturias.

Índice

<i>Psique</i> , un programa para un proyecto de vida.....	5
1. Introducción.....	5
1.1. Propósitos generales	5
1.2. Un apunte sobre la etapa de la adolescencia	6
1.3. Algunos de estos problemas. Las drogas como uno de los más preocupantes	7
1.4. Una mirada a la experiencia reciente.....	9
2. Población diana.....	11
3. Objetivos.....	11
3.1. En el área del desarrollo personal.....	11
3.2. En el área de la vida afectiva.....	12
3.3. En el área social.....	12
3.4. En relación con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías	12
3.5. En relación con el ocio.....	12
3.6. En relación con la salud, los riesgos y las drogas.....	12
3.7. En relación con la familia	13
4. Principios metodológicos	13
4.1. Intervención no centrada específicamente en las drogas	13
4.2. Intervención continuada a lo largo de toda la educación secundaria.....	14
4.3. Aplicado por el profesorado.....	14
4.4. Participación del alumnado y trabajo en grupo	15
4.5. La reflexión entre jóvenes como elemento central de su participación.....	16
4.6. Empleo de la información como un elemento más y orientada a aportar algo útil y relevante	17
4.7. No emplear el miedo como impulsor del cambio.....	18
4.8. Se considera a los jóvenes como personas con capacidad crítica, de madurar, asumir responsabilidades y tomar decisiones.....	18
4.9. Graduación de objetivos.....	19
4.10. El modo de aplicar el material es educativo en sí mismo	19
5. Materiales	19
6. Forma de aplicación	20
6.1. Quién lo aplica.....	20
6.2. Orden de aplicación	20
6.3. Cantidad de fichas a utilizar	20
6.4. Tiempo para cada ficha	20
6.5. Participación del alumnado	21
6.6. Proceso de reflexión.....	21
6.7. Papel del profesorado.....	21
6.8. Una sesión tipo	21
6.8.1. Inicio	21
6.8.2. Preparar la clase.....	21
6.8.3. Trabajo en pequeño grupo.....	22
6.8.4. Debate con toda la clase.....	22
6.8.5. Cierre.....	22
7. Evaluación	22
7.1. Instrumentos	23

7.2.	Indicadores de la evaluación del proceso.....	23
7.3.	Indicadores de la evaluación de resultados	23
8.	Bibliografía.....	23
8.1.	Otros programas preventivos consultados	25

Psique, un programa para un proyecto de vida.

El nombre de este programa, *Psique*, conjuga dos sentidos del término: su significado griego y la figura mitológica.

Psique en griego significa «soplo» y alude al aliento que se exhala al morir, por lo que pasa a significar la vida, ya que esta desaparece con el último hálito o soplo. La *psique* es el alma humana, el principio que da forma a la vida.

Psique también hace referencia a una figura de la mitología griega que nos habla del amor, del sufrimiento y de la superación¹. *Psique* era una hermosa princesa que competía en belleza con Afrodita (Venus), que envió a Eros (Cupido) para destruirla, pero, en vez de ello, el dios del amor quedó enamorado de *Psique*. Para disfrutar de su unión con *Psique* Eros no puede desvelar su identidad, pues correría el riesgo de despertar la ira de Afrodita. *Psique*, animada por sus hermanas, celosas de su felicidad, descubre la identidad de su amante, que la expulsa del palacio del amor. Entonces, *Psique* deambula enloquecida y llena de dolor buscando a Eros. Tiene que superar grandes dificultades hasta que vuelve a encontrarse con su amado, que consigue convencer a los dioses para que conviertan a *Psique* en diosa. La historia acaba feliz, engendrando la pareja una hija a la que llamaron Voluptuosidad. Este personaje, al vivir, explora y se arriesga en los peligros, pasa por dificultades y se supera, pues el derecho a conocer, a equivocarse y a corregirse es lo propio de todo proyecto.

Con esto queremos significar que este programa trata de los valores para hacerse una persona independiente, con todo lo que ello implica. Un programa para aportar en la construcción del proyecto de vida, que se ha de elaborar en un contexto real de incertidumbre, de exploración, de riesgo, de curiosidad y de dolor, que no se puede ocultar ni por psicoterapias ni por huidas de sí mismo.

1. Introducción

Este programa se editó por primera vez con el nombre de *Finde* en septiembre de 2008. Durante el curso 2008/09 se presentó a 129 tutores de 20 centros de educación secundaria del área de Gijón, se repartieron 2.774 cuadernillos para desarrollar el programa. El material consistía en un cuadernillo (10 x 15 cm) de 48 páginas con un texto de presentación y 20 imágenes con sus respectivas preguntas.

Durante su aplicación, se hizo una evaluación cuyas conclusiones se toman en cuenta para la nueva edición del programa.

Psique nace en el contexto de los programas de prevención de drogas, aunque, como se verá en este texto, sus objetivos van mucho más allá, tratando otras temáticas que importan e interesan al alumnado de la ESO.

1.1. Propósitos generales

Estimamos preciso señalar que este material, ofrecido a los centros educativos, quiere contribuir de manera activa al desarrollo e implementación de las decisiones

¹ Véase la historia en Lucio Apuleyo, *El asno de oro*. Puede consultarse en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes:

<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01593307657815996322257/index.htm>.

normativas² sobre competencias básicas y, en concreto, sobre la «autonomía e iniciativa personal» y la «social y ciudadana» que, de manera especialmente innovadora, recogen aspectos relativos al desarrollo personal y subjetivo, sin que eso signifique acotar tales asuntos y temáticas al campo de una asignatura, sino que, por el contrario, demanda de todas ellas y de la acción constante del profesorado el compromiso y la planificación para abordar los temas de la subjetividad, el desarrollo del espíritu crítico, la iniciativa personal, la responsabilidad, la autoestima, la capacidad de elegir, de calcular y asumir riesgos, el control de las satisfacciones, aprender de los errores, conocerse y valorarse, saber comunicarse, la igualdad de derechos, el juicio ético basado en valores democráticos, etc.

Desde este marco general, que articula la pluralidad de aprendizajes variados y que no los centraliza en torno a una u otra materia troncal, y que además espera de los mismos el despliegue de sus aplicaciones prácticas, se deducen consecuencias importantes para la gestión de los temas anteriores. Estimamos que ya no se trata tanto de concentrar los aprendizajes para la vida en una materia específica, ni de hacerlo con un perfil eminentemente teórico, sino más bien práctico y competencial, en consecuencia, optamos decididamente por abordar estos temas desde una triple orientación pragmática:

- a. Los asuntos relativos al desarrollo de la autonomía personal y de la ciudadanía deben ser sistemáticos, más que puntuales o dependientes de las influencias coyunturales de algunos problemas.
- b. Este enfoque sistemático se fundamenta en la información, en las reflexiones compartidas entre iguales, y, sobre todo, en la apropiación individual de estas reflexiones y experiencias desde su utilidad para el cuidado de uno mismo y de los demás, conocido como la ética del cuidado.
- c. Ha de advertirse que es en la etapa educativa secundaria cuando el alumnado accede a la posibilidad de apropiarse de las herramientas necesarias para la gestión de su propia vida y de los problemas relevantes de su socialización, dirigidos hasta ahora por la familia. Estimamos, por lo tanto, que facilitar tiempos de reflexión escolar y apoyos para conformar su propia caja personal de herramientas es una tarea necesaria y apasionante.

1.2. Un apunte sobre la etapa de la adolescencia

La adolescencia es una etapa de grandes cambios, donde se pasa de la infancia a la edad adulta. En otras culturas, este cambio está pautado con una serie de ritos de paso, pero en la nuestra se produce un proceso complejo y dilatado en el tiempo con amplias implicaciones educativas, laborales y jurídicas (escolarización ampliada, precariedad de la experiencia laboral y confusión frecuente de las responsabilidades en diversas facetas de sus vidas).

Por lo tanto, este periodo de transición se caracteriza por su inestabilidad y vulnerabilidad. Desde que los y las adolescentes rompen con la infancia familiar, hasta que empiezan a ser personas adultas con responsabilidades, pasan unos años donde tienen que cambiar sus referencias, ver con otros ojos la autoridad de la familia y de

² Cfr. decreto 74/2007, art. 10, apartados 4.e y 4.h de la Consejería de Educación del Principado de Asturias sobre el currículo de la ESO y, especialmente, el Anexo I del mismo.

los adultos en general, e ir ensayando la formación de su identidad, de su independencia, nuevos ideales, etc.

Estos adolescentes se han de construir a sí mismos partiendo de lo que tienen, pero sometiéndolo a un importante cambio, donde el camino no está previamente marcado y no disponen de un guía. Sí disponen de un grupo de iguales para hacer juntos el camino. Es, por tanto, un caminar esforzado, inestable y experimental, donde se aprende sobre la marcha y se cometen errores, pero donde están los otros con quienes practicar el diálogo sobre las vivencias.

Lo primero que los y las adolescentes observan que cambia es el propio cuerpo, se convierte en la primera fuente de incertidumbre: ¿cómo seré de mayor?, ¿seré atractivo o atractiva? Se hacen preguntas para las que no tienen respuestas inmediatas, tienen que vivir con esa incertidumbre. También cambian sus intereses e ideales, pues han de repasarlos con nueva luz. Forman parte de esta nueva luz los medios de comunicación y las opiniones de sus iguales.

El grupo de iguales es el punto de referencia más importante, donde aprenden nuevas habilidades y se ponen a prueba, donde encuentran seguridad, confianza y diálogo. Además, el tiempo que tienen para hacer este trabajo es, en su mayor parte, el tiempo libre, el tiempo donde no tienen obligaciones.

Los adultos hemos de entender que es, en su mayoría, en el tiempo libre y en el seno de un grupo de iguales donde ocurren de forma notable los procesos de cambio, fuera del alcance habitual de la familia o el profesorado. Por eso, hemos de tener presente al grupo si queremos aportar algo que haga menos esforzado o experimental este proceso, a la vez que debemos fomentar la reflexión y la responsabilidad individual como sujetos en proceso hacia la autonomía personal.

1.3. Algunos de estos problemas. Las drogas como uno de los más preocupantes

Un ejemplo de los problemas ante los que es preciso situarse de manera pragmática es el consumo de drogas, legales e ilegales, por parte de la juventud. Desde esta preocupación, asumimos la necesidad de una intervención de apoyo al profesorado y a los centros, no desde una perspectiva moral, ya que eso corresponde a cada familia, sino desde la necesidad de facilitar espacios de información, reflexión y discusión sobre estos temas. El currículo de la LOE ofrece posibilidades institucionales para tratar dimensiones personales, y entre éstas los aspectos relacionados con la salud, la igualdad, la coeducación y los riesgos de la vida real. Sin embargo, no todo está realizado aunque figure en los papeles.

Por otra parte, tenemos muy presente que los aprendizajes para la vida no pueden fragmentarse en acciones escolares y no escolares, porque la conexión íntima entre los tiempos escolares o académicos y los ciudadanos es total. Por ello, profundizar en la educación integral y completa supone también abordar herramientas para la mejora y autonomía de la vida personal.

Podemos resumir algunos datos que muestran la importancia de este problema. Durante el último mes, de las y los jóvenes de 14 a 18 años de Asturias³ el 70 % consumió alcohol, el 31,2 % se emborrachó, el 30,9 % fumó tabaco y el 15,2 % cannabis. También el dato de la edad temprana de inicio en el consumo es importante, que para el tabaco es a los 13,3 años (el consumo diario se inicia a los 13,6), para el alcohol a los 13,5 (el consumo semanal empieza a los 14,4) y para el cannabis a los 14,4 años.

Esta preocupación ha potenciado multitud de programas preventivos que se desarrollan con los objetivos de disminuir los consumos, retrasar la edad de inicio y evitar los daños derivados de los mismos. Como veremos más adelante, estos programas tienen muy diversos efectos, siendo la realidad que en las series de encuestas que se hacen cada dos años desde el año 1994⁴ los consumos de las drogas ilegales han estado subiendo hasta el año 2004, para bajar en las dos últimas encuestas de 2006 y 2008, los de las drogas legales han tenido un comportamiento más irregular, con bajadas y subidas, pero manteniéndose desde el año 2006.

Analizando la evidencia disponible⁵, tomamos en consideración las estrategias que consiguen resultados para proponer este programa de intervención continuada durante toda la educación secundaria obligatoria y postobligatoria.

No queremos caer en la ingenuidad de pensar que, con estos materiales y propuestas complementarias, se pueden conseguir resultados inmediatos. Tiene su sentido este trabajo y puede conseguir resultados, pero no podemos olvidarnos de la vertiente social y cultural, de la responsabilidad colectiva en la promoción de modos de vida no del todo deseados. Lo señala muy bien Domingo Comas⁶:

Pero además el ideal preventivo ha conformado, en los últimos decenios y de forma especial a través de los estudios experimentales del comportamiento, un relato que trata de reconstruir, de forma inaceptable, la opacidad social. Según esta visión, concordante con el individualismo metodológico de la economía neo-liberal, los riesgos surgen a partir de conductas (y decisiones) personales con independencia de las condiciones ambientales, sociales y culturales. La salud del joven es entonces, el resultado exclusivo de sus decisiones, porque “ya ha sido avisado” y ha tomado “la decisión equivocada” (Díaz, Morant y Westall, 2006). Al final se trata además de caracterizar una serie de factores de riesgo comunes a todos los comportamientos de riesgo juveniles y cuyo control se supone que permitirá que tales comportamientos (y sus consecuencias) desaparezcan ya que se concentran en unos determinados grupos de riesgo bien identificados socialmente (Martín, 1997).

Por ello, trabajar con las ideas que plantea este programa es sólo una parte complementaria de lo que puede hacer el centro escolar. Algunas cuestiones que el centro debe tener en cuenta pueden ser: la actitud general del personal ante el tabaco

³ Encuesta Estatal sobre Uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias (ESTUDES), estudiantes de ESO de 14 a 18 años. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. Submuestra para Asturias, Consejería de Salud y Servicios Sanitarios, año 2008.

⁴ Las encuestas estatales sobre uso de drogas en Enseñanzas Secundarias, ESTUDES, que hace la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.

⁵ Más adelante se hace referencia a tres estudios: el del OEDT; el de Fernández, Nebot y Jané y el de Espada, Méndez, Botvin, Griffin, Orgilés y Rosa.

⁶ Domingo Comas, *La salud de la juventud*, tomo 3º del *Informe 2008 Juventud en España*, INJUVE, Madrid, 2008, p. 26, (<http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1531688780&menuId=1627100828>).

o el alcohol, las normas escritas y no escritas sobre fumar en el centro y en lugares bien visibles y expuestos (puertas, aparcamientos, patios) y el grado de observancia de las mismas, el tipo de pinchos disponibles en la cafetería, la posibilidad de participación del alumnado en las decisiones sobre la convivencia, la forma de manejar los abusos y faltas a la convivencia entre el propio alumnado, las nuevas formas de machismo, etc.

1.4. Una mirada a la experiencia reciente

En los centros escolares, cuando salta la alarma o hay una preocupación por los posibles consumos de drogas del alumnado se confía, la mayoría de las veces, en los programas preventivos, con una esperanza en que se opere el milagro. Estas intervenciones se hacen con grandes dosis de esfuerzo y buena voluntad, pero no parece que se consigan los objetivos buscados, a juzgar por las estadísticas anteriormente señaladas.

El Observatorio Europeo de Drogas y Toxicomanías (OEDT) ha analizado la evidencia de la eficacia de los programas universales de prevención aplicados a la escuela. Para ello ha repasado cuatro revisiones de revisiones publicadas a partir del año 2000 y dos revisiones sistemáticas de la Cochrane Collaboration. Un resumen de sus conclusiones es el siguiente⁷:

- Las intervenciones basadas en la influencia social⁸ pueden ser efectivas, aunque sus efectos disminuyen con el tiempo.
- Las intervenciones basadas en las habilidades de vida⁹, comparado con el currículum normal, han tenido efectos beneficiosos en dos variables mediadoras: la autoestima y la resistencia a la presión de los iguales y el uso de sustancias. Sin embargo, también ocurre que el número de hallazgos positivos es probablemente similar al de los hallazgos nulos o negativos y su grado de efectividad puede estar exagerado. En varias revisiones se ha cuestionado la efectividad de estos programas.

⁷ <http://www.emcdda.europa.eu/themes/best-practice/evidence/universal-prevention/school>.

Casi la misma revisión está publicada por Gázquez Pertusa, M.; García del Castillo, J.A. y Espada, J.P., «Características de los programas eficaces para la prevención escolar del consumo de drogas», *Salud y Drogas*, 2009, Vol. 9, nº 2, pp. 185-208 (<http://www.haaj.org/sites/default/files/04.pdf>).

⁸ Los programas llamados de influencia social combinan la educación en habilidades para la vida con la educación normativa y la adquisición de conocimientos sobre sustancias. La Comisión Europea ha financiado el proyecto EU-Dap (European Drug addiction prevention trial: Proyecto europeo para la prevención del abuso de las drogas) que ha realizado el programa de prevención escolar *Unplugged* (Desenchufado) que se basa en el modelo de influencia social. El programa puede consultarse en la página web www.eudap.net.

⁹ Las habilidades para la vida que se recomienda incorporar a los programas preventivos de drogas son: habilidades sociales (de comunicación, negociación, asertivas, interpersonales y de empatía, cooperativas y analíticas), habilidades cognitivas (de toma de decisiones y solución de problemas, de responsabilidad para los propios actos, de pensamiento crítico, autoanálisis de las creencias y normas y autoevaluación) y de manejo emocional (control del estrés, control de las emociones y de la ira y desarrollo de habilidades de autocontrol). Según Elisardo Becoña en el taller *Prevención del consumo problemático de drogas* citando a Givauday y dic, 2003. Véase: <http://www.infodrogas.gub.uy/html/actividades/documentos/Uruguay.4.RevisionMejoresModelosPreve.26.8.07.pdf>, consultado en diciembre de 2009.

- Los efectos sobre el cambio de conducta de los programas centrados en aportar información son limitados. Mejoran el conocimiento de drogas, pero no son más efectivos que el currículo habitual. Aportar información puede ser un aspecto importante de los programas, pero la información aportada ha de ser relevante para los estudiantes, aplicable en las experiencias de su vida y de uso inmediato.
- Las evidencias sobre la efectividad de los programas basados en la influencia entre iguales son inconclusas.
- Los programas que incluyen sesiones de refuerzo parecen más efectivos, pero no hay conclusiones evidentes sobre la intensidad necesaria.
- Los programas interactivos fueron estadísticamente superiores a las intervenciones no interactivas.

La publicación de Gázquez et al.¹⁰ concluye:

A tenor de las anteriores limitaciones, el examen de la eficacia comparada de los programas y/o de los rasgos que los componen arroja conclusiones fácilmente controvertibles, lo que dificulta enormemente el poder trasladar la información de la evaluación de un programa particular para aplicarla a otros. Es decir, todavía no disponemos de un criterio claramente establecido y consensuado para decidir qué programa de prevención es eficaz y cuál no lo es.

Otra revisión, un meta-análisis en este caso, realizada en el año 2003 sobre 15 estudios realizados en España entre 1985 y 2002¹¹ dice que «el efecto [preventivo] es pequeño y se sitúa en el límite inferior de la categoría “baja eficacia”» y que «Las carencias señaladas conducen a insistir una vez más en la necesidad de mejorar la metodología de los estudios de prevención, [...] y a valorar con cautela los resultados obtenidos».

En definitiva, de estas investigaciones, basadas en determinados criterios cuantitativos, no es posible deducir evidencias incontestables sobre la bondad de algún enfoque o programa preventivo, especialmente si lo que pretenden estos programas o recursos es el cambio a corto plazo de las conductas de unos sujetos -los adolescentes-, inmersos en un proceso de socialización y maduración y cuya construcción de la subjetividad tiene ante sí los retos de la exploración, de la trasgresión y de la incertidumbre.

Los que han demostrado alguna efectividad parecen perderla con el paso del tiempo, y todo lo más que podemos decir es que los programas interactivos funcionan mejor.

Por lo tanto, frente al enfoque cuantitativo, basado en la medida de la eficacia de los materiales y programas, es preciso conceder su relevancia a la evaluación cualitativa y demorada, pensada sobre los plazos largos¹². En cualquier caso lo más importante es la respuesta del alumnado.

¹⁰ *Op. cit.*, p. 201.

¹¹ Espada Sánchez, J. P.; Rosa Alcázar, A. I. y Méndez Carrillo, F. X., «Eficacia de los programas de prevención escolar de drogas con metodología interactiva», *Salud y Drogas*, Vol. 3, nº 2, 2003, (<http://www.haaj.org/sites/default/files/EFICACIA%20DE%20LOS%20PROGRAMAS%20DE%20PREVENCIÓN.pdf>).

¹² Muchas profesoras y profesores han tenido la oportunidad de evaluar su trabajo como docentes cuando, años después de haber dado clase a un alumno o alumna, se encuentran a una persona que les llama por la calle y les relata lo importante que fueron aquellas clases y lo que influyó en su maduración. Mercedes Oliveira en su ponencia «La educación sentimental» impartida en el CPR de Gijón en las

La educación de los adolescentes, a quienes es preciso señalar la necesidad de autocontrol, el esfuerzo, la disciplina y el proyecto de vida autónomo y responsable, no es cuestión de un día o una semana, sino de insistencia a lo largo de la escolarización. Como desarrollaremos más adelante, la acción continuada, la metodología participativa y la reflexión y apropiación personal han de ser elementos claves en este proceso educativo.

Con frecuencia, cuando no se aplica un programa preventivo al uso, en los centros escolares se abordan estos problemas confiando en que el poder y la fuerza de la norma –el currículo– ya es suficiente para producir cambios porque contempla soluciones apropiadas. Ciertamente, hay en algunas materias temas que hablan de las drogas, de los riesgos, de la salud, de la igualdad, de la coeducación, etc. Es decir, la salud ya es parte de la asignatura y el alumnado está informado. Sin embargo, estamos hablando de actitudes, no de conocimientos: el alumnado ya sabe que hacer tal o cual cosa es pernicioso, pero lo hace igual. Esta estrategia normativa, encerrada en el aula, resulta superada totalmente por el caos de la realidad al que se enfrenta el alumnado. Se prueba, en efecto, la competencia en conocimientos y la incompetencia en la vida.

En este panorama cambiante y difícil proponemos este programa que pretende aprender de la evidencia y ensayar nuevas líneas prometedoras.

2. Población diana

El programa pretende llegar al conjunto de escolares de la ESO, con un material específico para cada nivel. En esta edición nos centraremos en 1º y 2º de la ESO.

3. Objetivos

Es asunto clave promover actitudes reflexivas sobre las situaciones de la vida real de los y las adolescentes, de forma que se favorezca su maduración como persona. Así, se les facilitan «herramientas para mi mochila personal», con las que el alumnado pueda sentirse más seguro para abordar las múltiples situaciones a las que tiene que enfrentarse según va creciendo y haciéndose más autónomo. Entre ellas, se encuentran las que permiten educar la mirada y ver cosas que hasta la adolescencia no se veían, analizarlas y desmenuzarlas dentro de un proyecto cuyo centro es el propio adolescente, apoderándose de ellas sin dependencias que infantilizan en una perpetua adultescencia.

Para cada nivel, se trabajará en siete áreas: desarrollo personal, vida afectiva, vida social, influencia de los medios de comunicación y nuevas tecnologías, tiempo de ocio, salud y riesgos presentes en su mundo, y familia.

3.1. En el área del desarrollo personal

- 3.1.1. Reflexionar sobre la autoimagen. Ayudar a conocerse mejor a sí mismo y a los demás.

Jornadas sobre Educación para la Salud el 19/11/09, habla sobre esto y señala que «cuando un alumno te dice que tus clases le cambiaron la vida, entonces es un trabajo bien hecho», evaluar el trabajo docente es difícil de medir, pero si ocurre algo parecido a esto entonces la medida es clara e inapelable.

- 3.1.2. Facilitar su adaptación a los cambios psicológicos y fisiológicos de la etapa.
- 3.1.3. Facilitar un adecuado desarrollo de su autoestima y responsabilidad.
- 3.1.4. Favorecer su autonomía.
- 3.1.5. Favorecer la tolerancia a la frustración.

3.2. En el área de la vida afectiva

- 3.2.1. Analizar cómo sus comportamientos y acciones tienen que ver con sus emociones.
- 3.2.2. Tomar conciencia de sus emociones y sentimientos. Analizar causas y consecuencias.
- 3.2.3. Analizar las diferencias entre amistad, amor, deseo y afecto.
- 3.2.4. Responder a las principales inquietudes sobre la sexualidad.
- 3.2.5. Observar y analizar las diferencias de género.
- 3.2.6. Reflexionar sobre ciertos tipos de abuso de poder.

3.3. En el área social

- 3.3.1. Valorar las amistades y facilitar la integración en el grupo.
- 3.3.2. Facilitar la mejora de la comunicación en grupo.
- 3.3.3. Promover actitudes de respeto y tolerancia.
- 3.3.4. Promover la cooperación, la solidaridad y la confianza.
- 3.3.5. Reflexionar sobre nuevas formas de relacionarse.
- 3.3.6. Reflexionar sobre el acoso y la discriminación. Estimular la empatía hacia las personas discriminadas.
- 3.3.7. Promover la solución de conflictos a través del diálogo.
- 3.3.8. Reflexionar sobre la presión del grupo.
- 3.3.9. Tomar conciencia de la igualdad entre los sexos, los diferentes orígenes étnicos o las clases sociales.

3.4. En relación con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías

- 3.4.1. Tomar conciencia y analizar la influencia y la presión al consumo de los medios de comunicación y de la publicidad.
- 3.4.2. Estimular la capacidad crítica frente a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.
- 3.4.3. Identificar algunos prejuicios y estereotipos.
- 3.4.4. Promover un uso racional y seguro de las nuevas tecnologías.

3.5. En relación con el ocio

- 3.5.1. Reflexionar sobre la satisfacción en la ocupación del tiempo de ocio.
- 3.5.2. Descubrir y compartir otras formas de ocupar el tiempo de ocio.
- 3.5.3. Reflexionar sobre los riesgos que pueden estar presentes en el ocio.

3.6. En relación con la salud, los riesgos y las drogas

- 3.6.1. Reflexionar sobre los riesgos para la salud presentes en su mundo inmediato.

- 3.6.2. Reflexionar sobre los consumos de drogas, sus motivos, efectos y riesgos.
- 3.6.3. Corregir las percepciones erróneas sobre los consumos.
- 3.6.4. Promover actitudes más seguras.

3.7. En relación con la familia

- 3.7.1. Valorar la familia.
- 3.7.2. Apoyar el proceso de independencia de la familia.
- 3.7.3. Reflexionar y promover el respeto a las normas familiares.

4. Principios metodológicos

4.1. Intervención no centrada específicamente en las drogas

A pesar de que este programa se origina dentro de los programas de prevención de consumo abusivo de drogas y pretende responder a esos objetivos, no propone una intervención centrada en las drogas.

Los consumos de drogas no ocurren de forma aislada, se hacen básicamente en el tiempo de ocio, con unas finalidades concretas y suponen riesgos, como muchas otras conductas que puede realizar una persona joven: enamorarse y desenamorarse, conducir un vehículo, hacer deporte, tener relaciones sexuales, etc. Además, no sólo hemos de ocuparnos de los consumos de productos ilegales, hay una gran presión para el uso de productos químicos que potencian y amplifican la acción humana, de manera que el control de la medicación es ya un reto para nuestra cultura.

Por eso se considera que un material preventivo no debería concentrarse sólo en los consumos de sustancias, sino también en otras cuestiones que están presentes en la vida de las y los jóvenes y que son de su interés. Así lo reconoce el Observatorio Europeo de Drogas y Toxicomanías (OEDT) que, en el *Informe anual 2008: el problema de la drogodependencia en Europa*¹³, recoge:

Los esfuerzos de prevención no centrados en las drogas también pueden tener un efecto sobre el consumo de drogas. [...] Varios estudios han demostrado que las intervenciones realizadas durante los primeros años escolares y dirigidas a mejorar los entornos educativos y reducir la exclusión social también tienen un efecto preventivo en el posterior consumo de sustancias (Toumbourou et al., 2007).

En el informe del año 2007¹⁴ afirmaba:

Algunos comentaristas han sugerido que los programas complementarios para mejorar la competencia en materia de salud general o las habilidades de vida producen un cambio mayor que los programas educativos basados únicamente en las habilidades, lo cual hace pensar que es mejor integrar las intervenciones en programas de salud bien fundamentados (Hawks et al., 2002).

¹³ <http://www.pnsd.msc.es/Categoria3/coopera/pdf/Informe2008.pdf>, p. 34.

¹⁴ <http://www.pnsd.msc.es/Categoria3/coopera/pdf/Informe2007.pdf>, p. 30.

4.2. Intervención continuada a lo largo de toda la educación secundaria

Se propone una intervención específica para cada año de escolarización, atendiendo a los intereses que predominan en cada etapa del desarrollo personal. Las investigaciones señalan que se han de reforzar las intervenciones con sesiones a lo largo de la escolarización, empezando en edades tempranas y adaptando los contenidos a la edad.

En cada nivel se plantearán los temas más adecuados por sus intereses y situación de desarrollo. Algunos temas se repetirán en varios niveles, adecuándose en cada caso a las circunstancias concretas de la edad.

4.3. Aplicado por el profesorado

Una de las dificultades para desarrollar programas preventivos de forma estable en los centros escolares es la carga adicional que suponen para el profesorado por el esfuerzo en formación, por la lectura de voluminosos manuales, por la carga horaria de los programas, etc.

Este programa se plantea al profesorado a través de unos documentos breves y sencillos (*Metodología* y *Manual de uso*), no precisa formación adicional y la carga horaria es pequeña para cada curso, aunque se puede extender si el profesorado lo considera oportuno.

Es importante que sea el profesorado el que aplique el programa, pues es el que mejor conoce al alumnado, tiene entre sus responsabilidades la educación sobre estos temas y, además, de esta manera, se asegura la continuidad del programa. Por otra parte, dentro del profesorado la figura del tutor o tutora tiene una especial relevancia en el proceso educativo, es la persona adulta que está cerca del joven y lo acompaña durante el curso escolar en su proceso de maduración: «La acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales»¹⁵.

A más abundamiento, sobre la cuestión de la entrada de especialistas en el aula, el equipo del programa EU-Dap¹⁶ afirma:

De hecho, contratar “especialistas” para tratar cuestiones relacionadas con las drogas con el alumnado ha sido una práctica escolar que lamentablemente no ha demostrado su eficacia para impedir que los jóvenes experimenten con sustancias. Al contrario, las visitas y conferencias ocasionales de expertos a los centros educativos pueden [ser] contraproducentes ya que tienden a incrementar la curiosidad y atraen la atención sobre el consumo de drogas, sin abordar el tema de las creencias normativas y las habilidades sociales.

El decreto sobre el Currículo en la ESO en Asturias¹⁷ explica la contribución de cada una de las materias al desarrollo de las competencias básicas «autonomía e iniciativa personal» y «social y ciudadana», que se desarrollan en este programa.

¹⁵ Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, *Currículo Educación secundaria obligatoria*, Oviedo, 2007 (http://www.educastur.es/media/publicaciones/curriculo_eso_2007.pdf), p. 47.

¹⁶ Karl Borhn y otros, *Prevención del Abuso de Sustancias entre el alumnado: Guía para implementar con éxito programas basados en el modelo de Influencia Social en centros escolares*, European Drug addiction prevention trial (EU-Dap), Edex y Gobierno Vasco, 2008, www.eudap.net, p. 27.

Finalmente, podemos añadir que el programa permite desarrollar, al menos en parte, los planes institucionales de convivencia e igualdad.

4.4. Participación del alumnado y trabajo en grupo

Los alumnos y alumnas pueden aprender unos de otros, no solo del profesorado. Fernández, Nebot y Jané¹⁸ revisando el impacto de los programas escolares de prevención de tabaco, alcohol y cannabis exponen que el impacto de estos programas es limitado, que sus evaluaciones no presentan suficiente rigor metodológico y que su efectividad decrece o desaparece con el tiempo. Sin embargo, los programas que logran un impacto más positivo «son aquellos que abordan la influencia social sobre el consumo y utilizan una metodología de trabajo activa que enfatiza la participación de los alumnos», encuentran también que las sesiones de refuerzo aumentan el impacto.

Diversas teorías señalan la importancia de la influencia de los iguales y del trabajo en grupo: la teoría de la socialización primaria de Oetting *et al.*¹⁹ indica que el grupo de iguales es una fuente importante de socialización primaria, trabajar esta influencia en un contexto normativo como la escuela puede ser eficaz. Según las teorías del aprendizaje social lo que se ve que hacen otros y el juicio manifestado por los otros sobre lo que uno hace o es capaz de hacer también influye en los comportamientos. La teoría de la conducta planificada señala la influencia del grupo de iguales en la norma subjetiva y en las actitudes, que tienen notable influencia en el comportamiento final.

Por tanto, la participación expresando sus opiniones y contando lo que hacen, junto con la valoración sobre la aceptación o no de diversos comportamientos, unido a una información adecuada y creíble que deshaga mitos, es uno de los elementos más poderosos para el cambio de actitudes y conductas, tanto para la prevención de los consumos de drogas, como para mejorar la convivencia, facilitar la igualdad o educar para la salud. Lo expresa muy bien Gregor Burkhardt²⁰:

En situaciones donde las normas son implícitas, impuestas por unos pocos y no abiertamente discutidas, o cuando se da una percepción errónea de las normas, todas las personas pertenecientes a un grupo se adhieren a la norma descriptiva percibida sin concordar con ella porque todos piensan (erróneamente) que todos los otros están de acuerdo con esta norma. Este fenómeno de la ignorancia pluralista fue descrito por Prentice & Miller (1993) justamente respecto a rituales de borracheras

¹⁷ Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, *op. cit.*, pp. 77 a 79.

¹⁸ Fernández, S.; Nebot, M. y Jané, M., «Evaluación de la efectividad de los programas escolares de prevención del consumo de tabaco, alcohol y cannabis: ¿qué nos dicen los meta-análisis?», *Rev. Esp. Salud Pública*, 2002, 76: 175-187 (http://www.msc.es/biblioPublic/publicaciones/recursos_propios/resp/revista_cdrom/vol76/vol76_3/RS763_175.pdf).

¹⁹ Para una explicación sobre estas teorías véase la obra de Elisardo Becoña Iglesias, *Bases teóricas que sustentan los programas de prevención de drogas*, Plan Nacional sobre Drogas, Madrid, 1999 (www.pnsd.msc.es).

²⁰ Gregor Burkhardt, «Creencias normativas en estrategias preventivas: una espada de doble filo. Efectos de la percepción de normas y normalidad en campañas informativas, programas escolares y medidas ambientales», *Revista Española de Drogodependencias*, 34(4), 376-400, 2009.

en campos universitarios americanos. Estas variables son importantes para entender procesos sociales, sobre todo en grupos de pares de adolescentes (p. 377).

Los jóvenes sobrestiman sistemáticamente no sólo el nivel de consumo (norma descriptiva) sino también la aceptación del consumo (normas inductivas) de sus pares (Borsari & Carey 2003). [...] De esta ignorancia pluralista se explica que en revisiones de literatura (Borsari & Carey 2001) aparece consistentemente que no sólo las ofertas de alcohol (presión de pares en el sentido propio) sino también normas sociales percibidas y la adaptación a ellas (modelling) son responsables de la escalada del consumo y su aceptación (p. 379).

Sin embargo, estos procesos son fácilmente reversibles, corrigiendo las percepciones erróneas de lo "normal" y de las normas sociales. [...] lo esencial en las intervenciones eficaces es contrastar la información sobre el nivel de consumo del individuo con su percepción del nivel de consumo de los otros y con la información sobre el nivel de consumo factual de los otros. Estos métodos tienen efectos importantes y significativos sobre el consumo de alcohol de los jóvenes y reducen también los problemas con el alcohol a largo plazo (p. 379).

Además, los temas sobre los que se va a trabajar (el consumo de drogas, el machismo, la presión del grupo, la manera de afrontar los diversos riesgos, etc.) se forman en la cultura, en el imaginario colectivo. Por eso, la modificación de estos parámetros ha de ser en el grupo de referencia.

4.5. La reflexión entre jóvenes como elemento central de su participación

Esta participación del alumnado se concreta en una reflexión conjunta sobre cuestiones que están presentes en su vida, en su tiempo de ocio y que les importan.

Mediante imágenes, apoyadas por textos muy breves, se plantean unas situaciones cercanas, que normalmente viven a su manera, para que debatan sobre ellas orientados por unas preguntas abiertas. Primero lo hacen en grupos pequeños, sin necesidad de llegar a un acuerdo y sin la presencia inhibitoria de un adulto. Es en el grupo de iguales donde exponen su visión, interpretación, valoración, experiencias, etc. sobre las situaciones planteadas. Tienen la oportunidad de conocer las vivencias, opiniones y valoraciones de sus iguales, elemento que, como ya se señaló, influye poderosamente en la construcción de sus actitudes y la conformación de sus conductas. Después se expone en el grupo de la clase, momento en que se añaden las opiniones y valoraciones del profesorado que dinamiza la sesión, además de aprovechar para incluir alguna información especialmente relevante.

La reflexión en grupo y la aportación de información objetiva parecen formas de intervención muy adecuadas, especialmente para los grupos con mayor riesgo²¹.

²¹ Antonio Frías Osuna en *La cultura y las conductas de riesgo en adolescentes* (tesis doctoral, Universidad de Granada, 2006, <http://hera.ugr.es/tesisugr/16052997.pdf>) expone la teoría cultural de Mary Douglas, que clasifica a las personas en cuatro tipos de cultura: la jerárquica, la de igualdad dentro de un grupo, la competitiva y del individualismo y la del individuo aislado. La forma de manejarse ante el riesgo sería distinta en función del grupo cultural de pertenencia, de manera que los jóvenes jerárquicos siguen pautas de consumo en consonancia con los valores y creencias más institucionales, los individualistas buscan el control y manejo personal del hábito, los igualitarios están determinados por las presiones grupales y su necesidad de pertenencia, los fatalistas no sienten que tengan control sobre la situación y aceptan los riesgos como inevitables. Según este planteamiento teórico los jóvenes pertenecientes a las culturas igualitarias, individualistas y fatalistas tienen una actitud más positiva ante los riesgos y para cada uno de ellos la intervención educativa más poderosa es diferente: a los

Aunque, desgraciadamente, parece que, en muchas ocasiones, los programas preventivos se hacen para los jóvenes que tienen menor riesgo²².

Esta reflexión puede desarrollarse en tres fases diferentes, cuyas características desarrollamos en apartados posteriores:

1. Analizar las situaciones planteadas. Tiene que ver con la fase de información y su representación simbólica. Es en esta fase racional donde la información tiene importancia. Ha de ser relevante, cercana y práctica. La información, breve y clara, pretende cubrir las bases elementales para acercarse al tema de forma objetiva y eliminar estereotipos y mitos. (Véase el apartado 4.6.).
2. Juzgar o crear su propia opinión. Tiene que ver con la resignificación en virtud de la satisfacción de sus intereses (valores) y necesidades (deseos). No se ofrecen respuestas, sino que se trata de promover el pensamiento sobre la acción (no el almacenamiento de datos) contextualizado (transferibilidad) y movilizándolo distintos recursos cognitivos para hacer frente a situaciones nuevas. Esto pasa por criticar las vivencias denigrantes y reforzar las positivas y gratificantes. (Véase el apartado 4.7.).
3. Ver o proponer acciones o formas de abordar los problemas personales y las relaciones con los iguales es la fase final del proceso. Tiene que ver con la generación de un proyecto, plan de trabajo y, en su caso, la puesta en práctica (su uso). (Véase el apartado 4.8.).

4.6. Empleo de la información como un elemento más y orientada a aportar algo útil y relevante

La revisión señalada del OEDT llega, claramente, a la conclusión de que la información debe ser un elemento de los programas, pero no se debe limitar a ella y no debe ser central. Además, la información aportada ha de ser relevante, cercana y práctica.

Para cada tema que se presenta a debatir se ofrece información adicional en la página web del programa (www.psiquegijon.es). El uso de esta tecnología tiene sentido por la especial relevancia de la cultura audiovisual. Esta información, breve y clara, pretende cubrir las bases elementales para acercarse al tema de forma objetiva y eliminar estereotipos y mitos. Además, la página web permite la comunicación interactiva, los consultantes pueden plantear dudas y preguntas que se pueden responder de forma personalizada.

Este canal de información específica libera al profesorado de la necesidad de formarse en diferentes temas muy específicos. Una parte de la página es accesible sólo

igualitarios les influencia más el grupo y a los individualistas la información objetiva obtenida por sus medios. No señalan la más adecuada para los fatalistas. Por lo tanto, la reflexión en grupo y la aportación de información objetiva parecen formas de intervención muy adecuadas para dos de los grupos con mayor riesgo.

²² Véase Elena Rodríguez San Julián y otros, *Alcazul. Evaluación del programa de prevención del consumo de drogas en Castilla-La Mancha*, Fundación para la Investigación Sanitaria en Castilla-La Mancha, Valladolid, 2007, <http://www.fiscam.es/od/>. En la evaluación de este programa, se llega a la conclusión de que, a pesar de la alta participación, uno de los puntos débiles del proyecto es el propio perfil de los usuarios, jóvenes participativos y predispuestos a involucrarse en este tipo de iniciativas, es decir, el segmento de población de menor riesgo.

para el profesorado, por medio de una clave, en la misma podrán intercambiar experiencias, nuevas propuestas, información complementaria, etc.

4.7. No emplear el miedo como impulsor del cambio

Cada vez más investigaciones, como la revisión de Espada *et al.*²³, señalan que «la tendencia de los programas de prevención activa es no recurrir al miedo, porque se considera una estrategia poco eficaz».

Como ya se ha señalado, se busca el cambio por la reflexión crítica y el cambio de actitudes. La información aportada a través de la página web se extiende sobre los diversos aspectos, positivos y negativos, deseados e indeseados, de las conductas y, en general, de los temas expuestos. No hay una deriva a exponer sólo los aspectos más negativos o a exponerlos en primer lugar. Se exponen tanto los aspectos que el alumnado busca o desea y las posibles consecuencias perjudiciales de determinados comportamientos, sin sesgos, y basados en el estado actual de los conocimientos²⁴.

En el caso de conductas transgresoras, como el consumo de drogas, tan presentes en la cultura de los jóvenes, exagerar y dramatizar las consecuencias cuando su percepción de la realidad inmediata les informa de que no es tan dañino, nos lleva a perder credibilidad y no ser aceptados como fuente fiable, por lo que todo lo que se diga no será tenido en consideración.

De manera complementaria a lo anterior, parece más aceptable la presentación de una dialéctica positiva, donde la necesidad de una norma sea asumida y vivida de manera autónoma por el grupo y por las personas. Aunque sea necesario presentar toda la realidad, con los aspectos negativos incluidos, parece más importante, pensando en el largo plazo de un proyecto de vida, reforzar el proceso de autoconstrucción de una norma positiva desde la autonomía del sujeto o del grupo.

4.8. Se considera a los jóvenes como personas con capacidad crítica, de madurar, asumir responsabilidades y tomar decisiones

Muchos programas preventivos dicen a los jóvenes lo que tienen que hacer o, en todo caso, les piden que sean ellos mismos diciendo, por ejemplo, «no a las drogas» y amenazan con todo tipo de peligros si las consumen. Estos programas hacen al joven un planteamiento cerrado, a través de un razonamiento que considera datos parciales

²³ Espada, J. P.; Méndez, X.; Botvin, G. J.; Griffin, K. W.; Orgilés, M. y Rosa, A. I., «¿Éxito o fracaso de la prevención del abuso de drogas en el contexto escolar? Un meta – análisis de los programas en España», *Psicología Conductual*, Vol. 10, nº 3, 2002, pp. 581-602.

²⁴ En el boletín CDD nº 169 de enero de 2010 (<http://www.sjis.net/documentos/cdd/revistan.169.pdf>) al comentar la novedad editorial de Therrien, A., *Réfléchir sa trajectoire de vie. Repenser la prévention des conduites addictives* (Serie: Comprendre les Personnes. Lyon, Chronique Sociale, 190 pp., 2009) expresan lo siguiente acerca del posible problema a la hora de hablar sobre los efectos positivos que puedan tener ciertas drogas:

La idea de que negar los aspectos positivos del consumo de drogas resulta contraproducente a la hora de prevenir su consumo está penetrando poco a poco en el repertorio teórico de las personas que se dedican profesionalmente a este ámbito. Sin embargo, integrar esta idea en nuestra práctica diaria como ‘manera de hacer’ no resulta tan sencillo como parece, cuando persiste el miedo a transmitir un mensaje en exceso positivo, que anime a nuestro oyente a adentrarse en la conducta que, precisamente, deseamos prevenir.

y tiene influencias morales, le dan una consigna que ha de seguir. No apelan a la capacidad y responsabilidad del joven desde un punto de vista crítico.

En este programa, no se dan consejos o se indican soluciones, éstas están en sus manos, como no puede ser de otra forma, pues de ellos son las actitudes y son ellos los que realizan comportamientos con más o menos riesgo. No se recurre a la prohibición, la moralina, el drama, la culpa, el miedo o el paternalismo, se les trata como personas independientes, capaces de comprender y analizar los problemas y tomar decisiones que vayan en su beneficio. Ellos ponen los argumentos, buscan la información, exponen sus visiones, pueden criticar las distintas opciones y asumir las consecuencias.

Al final del trabajo, con cada elemento de este programa, el joven o la joven habrá considerado una realidad, observado unos datos o hechos, expresado y escuchado opiniones del resto de compañeros y compañeras y del profesorado para llegar a sus propias conclusiones.

4.9. Graduación de objetivos

La investigación señalada de Fernández, Nebot y Jané aporta que «estudios más recientes señalan que los programas deberían reconocer el consumo de los adolescentes y sustituir los mensajes de abstinencia por el uso responsable».

Tomar como único objetivo conseguir la conducta o actitud más purista, por ejemplo, no consumir drogas, parece irreal, además de dejar sin atención a los y las jóvenes que no se alinean con ese planteamiento. En el ejemplo referido, jóvenes que consumen y que no estarían abiertos a los mensajes de no consumo. Por eso, los objetivos se gradúan y pretenden atender a la diversidad de la población a la que se dirige el programa. La idea es que en el proceso de maduración avancen hacia planteamientos que se encuentren cercanos a sus posiciones y que signifiquen una mejora en comparación a la situación de partida.

4.10. El modo de aplicar el material es educativo en sí mismo

La propia aplicación del material también ha de resultar educativa: la práctica en la escucha de las opiniones de compañeros que no son sus amistades habituales; la expresión de las propias opiniones; el debate; el esfuerzo de síntesis de lo que se dice en el grupo para luego explicarlo a los demás; compartir con toda la clase las opiniones del grupo; debatir sobre las propuestas, sobre su oportunidad, sus riesgos, etc.; todo esto es una práctica de relación constructiva con los iguales.

5. Materiales

- **Dossier.** El presente dossier con toda la fundamentación del programa.
- **Fichas.** Una colección de fichas para el alumnado, por cada curso. Cada colección tiene 12 fichas. Cada ficha lleva un breve texto de introducción y unas preguntas generales que orientan la reflexión y el debate.
- **Fichas iniciales.** Para promover la reflexión personal, permiten que el alumnado pueda establecer su postura previa al debate en el grupo. Mejoran la participación de todo el alumnado por igual. Estas fichas pueden

usarse según el profesorado considere, en grupos participativos se puede prescindir de ellas. Se da el modelo para fotocopiarlas.

- **Fichas para resumir el trabajo del grupo.** Para que el o la portavoz de cada grupo recoja lo debatido en su grupo. Ayudan a organizar el debate en el pequeño grupo. Se da el modelo para fotocopiarlas.
- **Folleto para el profesorado.** Contiene una explicación sencilla sobre el programa y la metodología.
- **Manual de uso.** Uno por nivel educativo. Dirigido al profesorado, explica cómo llevar el debate con cada ficha. Contiene los objetivos de cada ficha, una orientación para presentar la actividad y recoger las reflexiones, un ejercicio para el cierre de la actividad y una sugerencia sobre las materias en las que se puede emplear. Cuando sea oportuno se hace referencia a la página web que ofrece información de utilidad o interés en el tema.
- **Página web:** www.psiuegijon.es. Con información sencilla, práctica, cercana y relevante sobre los temas que se proponen para discutir. Esta página tiene la opción de plantear preguntas que se responderán individualmente. Tiene una parte para el acceso exclusivo del profesorado, introducir el nombre de usuario «psique» y la contraseña «paraelprofesorado2010».
- **Cuestionarios para la evaluación.** Uno para el profesorado que lo aplica y otro para el alumnado.

6. Forma de aplicación

6.1. Quién lo aplica

Este programa está pensado para ser aplicado por el profesorado, tanto en las materias docentes como en las sesiones de tutoría. Para cada ficha, se sugieren algunas materias en las que podría aplicarse, pero también podría aplicarse en otras, es una decisión que compete al equipo educativo.

6.2. Orden de aplicación

Al tener formato de fichas, el profesorado puede elegir el orden en función de sus intereses y necesidades.

6.3. Cantidad de fichas a utilizar

Las fichas cubren actividades para todas las áreas y objetivos propuestos, por lo que es conveniente utilizarlas todas, pero no es condición imprescindible, puede ocurrir que algunos contenidos se trabajen en otras actividades.

6.4. Tiempo para cada ficha

No se indica un tiempo de trabajo para cada ficha, éste va en función del grupo, los habrá más participativos que requieran más tiempo, y del interés que tenga el profesorado en desarrollar ese contenido concreto. Es preferible no cortar un debate y profundizar en el mismo, aunque esto suponga que no se puedan trabajar todas las fichas.

6.5. Participación del alumnado

Se propone una metodología cooperativa, con técnicas que favorecen el diálogo, la participación y el trabajo en equipo. El elemento central es la participación del alumnado, que reflexiona y debate individualmente y en pequeños grupos sobre los contenidos propuestos, para luego ampliar el debate a toda la clase y finalizar con unas conclusiones personales.

6.6. Proceso de reflexión

El proceso de reflexión parte del análisis de su realidad sobre el asunto planteado, con el apoyo de las informaciones puntuales que sean necesarias. En esta fase se estimula la aportación de experiencias e ideas, el debate continúa con los juicios de valor sobre esas realidades y acaba con unas conclusiones personales. El aprendizaje se hace por descubrimiento, individual y colectivo, a partir de preguntas que potencian la indagación, la reflexión y el debate.

6.7. Papel del profesorado

El profesorado tiene el papel de moderar y estimular el trabajo del alumnado. Organiza el aula en grupos, anima en cada grupo la reflexión y el debate, orienta a los portavoces de los grupos, promueve la participación de los más retraídos, limita a los más animados, centra el debate, aporta información oportuna, expresa su opinión... En los debates del aula trabaja con lo que el alumnado expone, organizándolo, rebatiendo algunas conclusiones y apoyando otras, devolviendo nuevas preguntas, etc.

Es fundamental que anime y provoque el debate, ya que el alumnado puede quedarse en respuestas episódicas, hay que confrontarlo, pedirle su valoración, que opine sobre lo que otros compañeros y compañeras expresan, que explique sus posiciones.

6.8. Una sesión tipo

6.8.1. Inicio

Se explica al alumnado de qué trata la actividad que se va a realizar. En el *Manual de uso* se recogen los objetivos de cada actividad y un comentario general sobre la misma.

6.8.2. Preparar la clase

Se divide la clase en grupos de un máximo de 5 personas cada uno. Los grupos se pueden formar al azar, para ello pídase que se numeren del 1 al 6 si va a haber seis grupos, o al 5 si van a ser cinco grupos, luego se juntan los unos en un grupo, los dos en otro, los tres en otro y así, de cualquier forma, que no estén juntos los grupos ya creados en la clase.

Cada grupo nombra a una persona que hará de portavoz cuando haya que exponer al resto de la clase un resumen de lo hablado. Debe de tomar nota de las ideas fundamentales que se exponen en el grupo, para lo que se puede ayudar de la *Ficha para resumir el trabajo del grupo*. Esta persona la puede designar el profesor o profesora que desarrolla la actividad para asegurar que lleva bien el debate, aunque es interesante que el alumnado rote en esta función.

6.8.3. Trabajo en pequeño grupo

Se establecen las normas: todo el mundo tiene libertad para poder expresar lo que piensa, cuando uno habla el resto escucha, no se critica lo que otros compañeros y compañeras exponen, etc.

El grupo se reúne de forma que sus miembros puedan verse entre sí.

Se reparte la ficha y se lee la portada (la cara donde figuran los logotipos de las instituciones), donde se da una orientación sobre la actividad a desarrollar. Y alguna clave para interpretar las imágenes. Se asegura que entiendan el contenido de la actividad. Si el profesor o profesora considera que al alumnado le cuesta iniciar el debate o éste puede ser desordenado se puede usar la *Ficha inicial*, esta ficha la han de rellenar individualmente antes de pasar a debatir en el grupo.

Se da un tiempo para que debatan sobre el contenido propuesto, se pueden añadir nuevas cuestiones para promover la reflexión. Se les invita a que visiten las páginas web indicadas, cuando las haya. Las pueden visitar el día anterior, se pueden proyectar en el aula o visitarlas después de la actividad.

La persona que hace de portavoz, ayudada por el resto, resume lo debatido y lo recoge en la *Ficha para resumir el trabajo del grupo*.

6.8.4. Debate con toda la clase

Finalizado el tiempo, los portavoces pasan a exponer a toda la clase un resumen de lo comentado en su grupo y se abre un debate en el grupo clase. En el *Manual de uso* se dan orientaciones para llevar este debate.

En este momento el profesorado puede dar su opinión, introducir contenidos, corregir errores, etc.

6.8.5. Cierre

Se cierra la sesión con la actividad de cierre propuesta en el *Manual de uso*. Estas actividades piden que escriban unas conclusiones o hagan un pequeño trabajo sobre lo debatido. El formato de este trabajo ha de ser abierto, pueden aportar algo desde el mundo audiovisual en que están inmersos: elaboración de una presentación audiovisual, cortos descargados de YouTube, una grabación con el móvil, etc. Puede ser un trabajo para hacer en casa o para hacer en otra sesión.

En función del tamaño del grupo, cuando las conclusiones son por escrito se pueden recoger con los papeles doblados, barajar y volver a repartir anónimamente, de forma que a nadie le toquen las suyas, y leerlas en voz alta para proceder a otro debate.

Las conclusiones se pueden exponer en una cartulina en el aula o en algún medio digital.

El profesorado procura que el proceso de debate sea ordenado y se respeten los turnos de palabra. También aprovecha para dar su opinión, si lo considera oportuno, pero dejando claro que es sólo una opinión o valoración personal, como las del alumnado. Si encontrara que se expone algún mito o idea errónea debe corregirla sobre la marcha o en sucesivas clases o tutorías.

7. Evaluación

Se hará una evaluación del proceso y otra de los resultados.

7.1. Instrumentos

- Registro sistemático de todas las actividades realizadas por los promotores del programa.
- Registro de todos los centros y cursos que aplican el programa, especificando las fechas.
- Cuestionario para el profesorado que aplica el programa. Se analizará de forma sencilla con medias y porcentajes para las preguntas cuantitativas y relación de las cualitativas.
- Cuestionario para el alumnado que se pasa antes y después de la aplicación del programa. Se analizará comparando los cambios que se hayan podido dar en las puntuaciones medias de los ítems antes y después de la aplicación.
- Grupo de discusión con orientadores y profesorado que aplica el programa.
- Grupos de discusión con jóvenes que han recibido el programa.

7.2. Indicadores de la evaluación del proceso

- Número de presentaciones del programa.
- Número de centros, profesorado y alumnado que aplican el programa, por nivel. Fechas.
- Número de cuestionarios realizados, por parte del profesorado y del alumnado, ha de ser, al menos, del 80 % de la población participante.
- Número de sesiones empleadas en el programa, media por nivel.
- Satisfacción del profesorado con el programa y su desarrollo.
- Incidencias que haya habido en el desarrollo.
- Modificaciones hechas o propuestas de modificación a la aplicación del programa.
- Modificaciones o propuestas de modificación sobre la temática tratada.
- Si el alumnado se ha interesado y participado en la actividad.
- Reuniones del grupo de trabajo.
- Realización de los grupos de discusión.

7.3. Indicadores de la evaluación de resultados

Estos indicadores provendrán, básicamente, de las encuestas al profesorado y alumnado, así como de los grupos de discusión y de trabajo.

8. Bibliografía

- Apuleyo, Lucio, *El asno de oro*, Akal, Madrid, 1988.
- Asís Babín Vich, F. (Dir.), *“Prevenir en Madrid” Programa de Prevención de Drogodependencias en Contextos Educativos*, Madrid Salud, 2008.
- Becoña Iglesias, E., *Bases teóricas que sustentan los programas de prevención de drogas*, Plan Nacional sobre Drogas, Madrid, 1999, (www.pnsd.msc.es).
- Bisquerra, R., *Educación emocional y bienestar*, Escuela Española, 4ª edición, Bilbao, 2005.

- Bohrn, K. y otros, *Prevención del abuso de sustancias entre el alumnado. Guía para implementar con éxito programas basados en el modelo de Influencia social en centros escolares*, EU-Dap y Edex, 2008, (www.eudap.net).
- Burkhart, G., «Creencias normativas en estrategias preventivas: una espada de doble filo. Efectos de la percepción de normas y normalidad en campañas informativas, programas escolares y medidas ambientales», *Revista Española de Drogodependencias*, 34(4), 376-400, 2009.
- Cancio Muiñas, P. y otros, *Ética ESO, Jóvenes contra la intolerancia* y Editorial Popular, Madrid, 1994.
- Comas Verdú, R.; Moreno Arnedillo, G. y Moreno Arnedillo, J., *Programa Ulises: Aprendizaje y Desarrollo Del Autocontrol Emocional*, Asociación Deporte y Vida, Madrid, 2002.
- Comas, D., *La salud de la juventud*, tomo 3 del *Informe 2008 Juventud en España*, INJUVE, Madrid, 2008, (<http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1531688780&menuId=1627100828>).
- Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, *Currículo Educación secundaria obligatoria*, Oviedo, 2007, (http://www.educastur.es/media/publicaciones/curriculo_eso_2007.pdf).
- Cortina, A., «Jóvenes, valores y sociedad siglo XXI», *Proyecto*, nº 63, septiembre 2007.
- Espada, J. P.; Méndez, X.; Botvin, G. J.; Griffin, K. W.; Orgilés, M. y Rosa, A. I., «¿Éxito o fracaso de la prevención del abuso de drogas en el contexto escolar? Un meta – análisis de los programas en España», *Psicología Conductual*, Vol. 10, nº 3, 2002.
- Espada Sánchez, J. P.; Rosa Alcázar, A. I. y Méndez Carrillo, F. X., «Eficacia de los programas de prevención escolar de drogas con metodología interactiva», *Salud y Drogas*, Vol. 3, nº 2, 2003, (http://www.haaj.org/sites/default/files/EFI_CACIA%20DE%20LOS%20PROGRAMAS%20DE%20PREVENCIÓN.pdf).
- EUDAP (European Drug Adicction Prevention), *Unplugged. Manual para el profesorado*, Edex, 2007, (<http://www.eudap.net/>).
- Fernández, S.; Nebot, M. y Jané, M., «Evaluación de la efectividad de los programas escolares de prevención del consumo de tabaco, alcohol y cannabis: ¿qué nos dicen los meta-análisis?», *Rev. Esp. Salud Pública*, 2002, 76: 175-187 (http://www.msc.es/biblioPublic/publicaciones/recursos_propios/resp/revista_cdrom/vol76/vol76_3/RS763_175.pdf).
- Flores Fernández, R.; Melero Ibáñez, J.C. y Soto Santamaría, M., *¡Órdago! Afrontar el desafío de las drogas*, Edex, 2003, (<http://www.ordago.net/material.es.asp>).
- Frías Osuna, A., *La cultura y las conductas de riesgo en adolescentes*, Universidad de Granada, 2006, (<http://hera.ugr.es/tesisugr/16052997.pdf>).
- Fundación “la Caixa”, *Hablemos de drogas. Una realidad que debe tratarse en la escuela*, Fundación “la Caixa”, 2008.
- Garaigordobil Landazabal, M., *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*, Ediciones Pirámide, Madrid, 2000.

- Gázquez Pertusa, M.; García del Castillo, J.A. y Espada, J.P., «Características de los programas eficaces para la prevención escolar del consumo de drogas», *Salud y Drogas*, 2009, Vol. 9, nº 2, pp. 185-208 (<http://www.haaj.org/sites/default/files/04.pdf>).
- Gurpegui, J., «Postulados para una didáctica crítica: la educación del deseo», *Documentos para la discusión de los postulados fedicarianos sobre la didáctica crítica*, Aragón, 2003 (http://www.fedicaria.org/miembros/fedAragon/0304/2_educar_eldeseo_0304.pdf).
- GROPE, coordinado por Bisquerra, R., *Educación emocional. Programa de actividades para la ESPO*, Escuela Española, Madrid, 2003.
- GROPE, coordinado por Pascual Ferris, V. y Cuadrado Bonilla, M., *Educación emocional. Programa de actividades para la ESO*, Escuela Española, Bilbao, 2005.
- Lena Ordóñez, A; Blanco Orviz, A.G. y Rubio Fernández, M.D. (coordinadoras), *Ni ogros ni princesas. Guía para la educación afectivo-sexual en la ESO*, Consejería de Salud y Servicios Sanitarios, Asturias, 2007.
- Marina, J.A., *Educación para la ciudadanía*, Ediciones SM, Madrid, 2007
- Martínez González, F.; Pérez Mulet, E.; de las Heras Renero, M.D., *Nexus. Programa para la prevención del consumo de drogas*, Deporte y Vida, Madrid, 2004.
- Navarro Susaeta, P. y Díaz Martínez, C., *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, Anaya, Madrid, 2007.
- Observatorio Europeo de Drogas y Toxicomanías (OEDT), *Informe anual 2008: el problema de la drogodependencia en Europa*, 2009, (<http://www.pnsd.msc.es/Categoria3/coopera/pdf/Informe2008.pdf>).
- Rodríguez San Julián, E. y otros, *Alcazul. Evaluación del programa de prevención del consumo de drogas en Castilla-La Mancha*, Fundación para la Investigación Sanitaria en Castilla-La Mancha, Valladolid, 2007, (<http://www.fiscam.es/od/>).
- Sáez, A., «Características del adolescente entre 11 y 12 años», en la página web: *Tutores al borde de un ataque de ESO*, <http://perso.wanadoo.es/angel.saez/index.htm> (consultada en diciembre de 2009).
- Sánchez, M.M. y Flores, R., *Retomemos... una propuesta para tomar en serio. Alcohol*, Edex, Bilbao, 2009.
- Vera, E.; Roa, M. y Gortázar, P., *Adolescencia y familia. Cómo mejorar la relación con los hijos e hijas adolescentes y prevenir el consumo de drogas. Manual para el monitor*, CEAPA, 2008, (<http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/publica/pdf/AdolescenciayFamilia2.pdf>).

8.1. Otros programas preventivos consultados

- ¡Órdago! El desafío de vivir sin drogas. EDEX. 12 a 15 años. <http://www.ordago.net/>.
- Barbacana. García-Rodríguez, J.A. y López, C., Universidad de Alicante. 1998. 12 a 15 años.
- Cine y Educación en Valores. FAD. 6 a 14 años. http://www.fad.es/contenido.jsp?id_nodo=51.

- Ciudadanos. FAD. 6 a 16 años. http://www.fad.es/contenido.jsp?id_nodo=175&&&keyword=&auditoria=F.
- Club del Buen Deportista. FAD. 8 a 12 años. <http://www.clubdelbuendeportista.org/Home>.
- Construyendo salud. Promoción del desarrollo personal y social. Luengo, M^a A.; Gómez-Fraguela, J.A.; Garra, A.; Romero, E., Universidad de Santiago de Compostela. 2003. Alumnos de la ESO, 11 a 17 años. <http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=pubmdsalud>.
- Déjame que te cuente algo sobre... los porros. Ática, servicios de salud. Madrid. 2003. 13 a 16 años. <http://www.aticaserviciosdesalud.com/Dejamequetecue nte1.htm>.
- Discover. Aprendiendo a vivir. EDEX. 2002. 3 a 16 años. http://discover.edex.es/default_principios2.html.
- El cine en la escuela. Programa de Irudi Biziak para la ESO y la ESPO. http://www.irudibiziak.com/?q=eso_y_espo_salud.
- El valor de un cuento. FAD. 3 a 16 años. http://www.elvalordeuncuento.es/index.jsp?id_nodo=156.
- En la huerta con mis amigos. AGIPAD. 1994. 4 a 9 años. <http://www.agipad.org/default.aspx?Cod=83&i=1>.
- Entre todos. Proyecto Hombre. 1999. 12 a 15 años. <http://www.entretodosmadrid.org/Venimos6.htm>.
- Hércules, programa de toma de decisiones y solución de problemas. Asociación Deporte y vida. 2003. 8 a 10 años. http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/publica/pdf/atenea_monitor.pdf.
- La aventura de la vida. EDEX. 1998. 8 a 11 años. http://www.laaventuradelavida.net/es/que_es_osasunkume_0.shtml.
- La experiencia de educar para la salud en la escuela: PPCDE. Plan de Galicia sobre Drogas. 6 a 18 años.
- Límite 0. Ayuntamiento de Barcelona. 12 a 15 años. <http://www.gen.cat.cat/salut/depsalut/html/es/dir86/cssmd03.htm>.
- Los valores en la literatura. López de Haro, M. y otros, Región de Murcia. Dirección General de Salud Pública. 2000. 12 a 15 años. http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/38126409.html.
- Me llamo Marcos: Jóvenes y estilos de vida. FAD. 16 a 18 años. http://www.fad.es/contenido.jsp?id_nodo=176&&&keyword=&auditoria=F.
- Nexus. Programa para la prevención del consumo de drogas. Asociación Deporte y vida. 2004. 10 a 13 años. <http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/publica/pdf/nexus.pdf>.
- Nuestro escenario: el teatro en la Educación. FAD. http://www.fad.es/contenido.jsp?id_nodo=67&&&keyword=&auditoria=F.
- Pasa la vida. FAD. Jóvenes con consumo. http://www.fad.es/contenido.jsp?id_nodo=177&&&keyword=&auditoria=F.
- Prevenir en colección. Agencia Antidroga de la Comunidad de Madrid. 6 a 11 años. <http://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1142329145610&language=es&>

[pagename=PortalSalud%2FPage%2FPTSA_pintarContenidoFinal&vest=1142328768577.](http://www.fad.es/contenido.jsp?id_nodo=50#materiales)

- Prevenir para vivir. FAD. Infantil, primaria y secundaria. 3 a 15 años. http://www.fad.es/contenido.jsp?id_nodo=50#materiales.
- Programa de aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales Atenea. Asociación Deporte y vida. 2004. 8 a 10 años. http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/publica/pdf/atenea_monitor.pdf.
- Retomemos. Comunicación educativa para el bienestar adolescente. EDEX. 2009. ESO. <http://www.retomemos.com/>.
- Tú decides. Calafat, A. y otros, Consell Insular de Mallorca. 1980. 12 a 15 años.
- Tú mismo. FAD. http://www.fad.es/contenido.jsp?id_nodo=129&&&keyword=&auditoria=F.
- Tú y la Música. FAD. 6 a 11 años. http://www.fad.es/contenido.jsp?id_nodo=63&&&keyword=&auditoria=F.
- Ulises, programa de aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional. Asociación Deporte y vida. 2002. 8 a 10 años. http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/publica/pdf/atenea_monitor.pdf.
- Y tú, ¿qué piensas? FAD. 15 a 18 años. http://www.fad.es/contenido.jsp?id_nodo=120&&&keyword=&auditoria=F.
- Y tú, ¿qué sientes? FAD. 15 a 18 años. http://www.fad.es/contenido.jsp?id_nodo=174&&&keyword=&auditoria=F.

Servicios
Sociales

gijón
Ayuntamiento



Con la colaboración de

