

## Programas de Desarrollo Positivo Adolescente en el contexto educativo: revisión sistemática

### Positive Youth Development Programmes for Adolescents in the educational context: systematic review

 **Adriana Álamo-Muñoz<sup>1</sup>**, Universidad de La Laguna (España)

 **Juan Carlos Martín Quintana**, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

 **Jesús Alemán Falcón**, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

 **Miriam del Mar Cruz-Sosa**, Universidad de La Laguna (España)

#### Resumen

Los programas desde el enfoque del Desarrollo Positivo en la Adolescencia favorecen el desarrollo integral, promueven conductas positivas y disminuyen la probabilidad de que se den conductas de riesgo. Pero ¿qué características tienen estos programas implementados en los centros educativos y cuál es su relación con el ajuste escolar? Para responder a esta cuestión, se realizó una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA 2020. Tras buscar en las bases de datos WoS, Scopus, ERIC, PsycINFO y PubMed y seleccionar los artículos según los criterios de inclusión (1º programas de Desarrollo Positivo Adolescente, 2º dirigidos a adolescentes, 3º implementados en centros educativos, 4º evaluados), se presentan los hallazgos de 15 artículos (entre 2008-2020). Se ha comprobado que los programas de Desarrollo Positivo Adolescente aplicados en el contexto educativo se ajustan al enfoque teórico. El modelo más diseminado es el de las 5Cs. A pesar de estar bien fundamentados, no todos tienen en cuenta aspectos relevantes para lograr que los centros educativos se conviertan en entornos positivos (involucrar a toda la comunidad educativa o garantizar la fidelización al programa). En los estándares de evidencia la mayoría presenta carencias al informar sobre el proceso de implementación. En conclusión, es relevante tener en cuenta los resultados de esta revisión para diseñar, implementar y evaluar programas de Desarrollo Positivo Adolescente que promuevan la continuidad escolar en los centros educativos.

#### Abstract

Programmes from the Positive Youth Development approach favour integral development, promoting positive behaviours and reducing the probability of risky behaviours. But what are the characteristics of these programmes implemented in schools and what is their relationship with school adjustment? To answer this question, a systematic review was conducted following the PRISMA 2020 protocol. After searching the WoS, Scopus, ERIC, PsycINFO and PubMed databases and selecting the articles according to the inclusion criteria (1st Positive Youth Development programmes, 2nd targeted at adolescents, 3rd implemented in schools, 4th evaluated), the main findings of 15 articles (between 2008-2020) are presented. It has been found that Positive Youth Development programmes applied in the educational context are in line with the theoretical approach. The most widespread model being the 5Cs. Despite being well-founded, not all of them consider relevant aspects for schools to become positive environments (involving the whole educational community or guaranteeing loyalty to the programme). In the standards of evidence, most of them show shortcomings in reporting on the implementation process. In conclusion, it is relevant to consider the results of this review to design, implement and evaluate Positive Youth Development programmes that promote school continuity in schools.

---

<sup>1</sup> Autor de correspondencia: aalamomu@ull.edu.es

### Palabras clave / Keywords

Desarrollo Positivo en la Adolescencia, Ambiente Educacional, Escolaridad Obligatoria, Programas Basados en Evidencias, Educación Formal, Programas de Educación, Adolescencia, Revisión Sistemática.

Positive Youth Development, Educational Environment, Compulsory Education, Evidence-Based Programmes, Formal Education, Adolescence, Systematic Review.

## 1. Introducción

El Desarrollo Positivo en la Adolescencia, se opone a la visión negativa de esta etapa, creando un marco centrado en las fortalezas del adolescente que le permiten prosperar, con una trayectoria de vida saludable (Beck y Wiium, 2019; Benson, 2003; Lerner et al., 2004; Oliva et al., 2010). Esta visión favorece una intervención integral, promoviendo conductas positivas y disminuyendo la probabilidad de que se den conductas de riesgo.

El objetivo de esta revisión es analizar las características de los programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia implementados en centros educativos y su relación con el ajuste académico, a través del procedimiento de revisión sistemática. Además, se pretende conocer si estos tienen en cuenta las condiciones que garantizan la creación de entornos positivos para el alumnado. Finalmente, dada la creciente relevancia de las prácticas educativas basadas en evidencias, se pretende identificar los elementos de estos estándares recogidos en las publicaciones, ya que se entiende que, al ser programas con resultados publicados, siguen esta práctica.

## 2. Marco Teórico

Muchos son los modelos sobre desarrollo positivo durante la adolescencia. Por un lado, se encuentran aquellos centrados en un único concepto como aspecto suficiente para su fomento. En este sentido, para Larson (2000), el centro de este desarrollo sería la iniciativa personal, mientras que Damon (2008), propone la necesidad de atender al propósito de la vida.

En contraposición, algunos autores proponen enfoques que abarcan diversos aspectos. Uno de los modelos más extendidos es el de las 5Cs. En un primer momento Little (1993), planteó una agrupación de 4 factores para promover el Desarrollo Positivo en la Adolescencia que son: competencia, confianza, conexión y carácter. Posteriormente, Lerner (2004), añade una quinta C, compuesta por el cuidado y la compasión. Añaden que, cuando se tienen estas cinco Cs, surge una sexta, la contribución, lo que la persona aporta a su familia, a su entorno y a su comunidad. Otro modelo importante es el de los activos del desarrollo de Benson (2003, 2011) y sus colaboradores del Search Institute. Incluye recursos internos y externos del adolescente, de la mayor concentración de estos depende un mayor desarrollo, que se visibiliza a través indicadores como éxito académico, conductas cívicas, autocuidado, evitación de conductas de riesgo y superación de situaciones adversas.

Oliva et al., (2010), desarrollaron el modelo de Florecimiento basado en cinco áreas de desarrollo, representando una flor, y que son: desarrollo personal, cognitiva, emocional, moral y social. El área de desarrollo personal se sitúa en el centro del modelo, ya que promueve el desarrollo del resto y a la vez se nutre de estas, potenciándose unas a otras.

### 2.1. Programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia en el ámbito educativo

Desde el enfoque del Desarrollo Positivo en la Adolescencia, los centros educativos son agentes fundamentales (Lerner et al., 2005; Oliva et al., 2010), pues pueden promover elementos del desarrollo que contribuyen a la continuidad escolar (Beck y Wiium, 2019; Bradshaw et al., 2008; Guerra y Bradshaw, 2008). De ahí, la importancia de ofrecer al alumnado oportunidades para su desarrollo positivo.

Sin embargo, para fomentarlo, los centros educativos deben ser entornos positivos caracterizados por: la posibilidad de establecer vínculos con adultos de referencia, que puedan brindarles apoyo y ser un modelo positivo; un clima de afecto y seguridad en el centro; y la posibilidad de contar con oportunidades para el desarrollo de sus habilidades (Lázaro-Visa et al., 2019; Lerner et al., 2005; Oliva et al., 2011; Pertegal et al., 2010). Esto se garantiza implementando programas con actividades estructuradas (Catalano et al., 2004).

Algunos autores informan de criterios importantes para su diseño e implementación. Es esencial que se centren en fomentar las fortalezas del alumnado, no en la prevención de conductas de riesgo. Conjuntamente, se debe promover el desarrollo global. Asimismo, deben de ser intensivos, con una duración mínima de nueve meses. Lo ideal es que duren varios cursos académicos para mantener sus efectos (Catalano et al., 2004; Oliva et al., 2010; Pertegal et al., 2010).

Otro aspecto importante es la implicación de adultos y de la comunidad. Por un lado, con diferentes estrategias para promover la participación del alumnado, la familia y la comunidad, es decir, programas multidominio (Pertegal et al., 2010). Por otro, garantizando la formación e implicación del profesorado (Bergeron et al., 2011; Pertegal et al., 2010; Uriarte, 2006). Se requiere capacitarle para hacer frente a las dificultades de su rol docente; que mejore sus competencias; que aprenda a actuar con creatividad, proactividad y sentido del humor; que pueda ser un modelo de resiliencia y una fuente de apoyo para el alumnado.

También es necesario medir los resultados de las intervenciones, controlar la calidad y la fidelización de la implementación (Catalano et al., 2004). Se trata de demostrar que se cumplen los objetivos para los que están diseñados y de establecer las condiciones que garantizan su éxito (Mihalic y Elliott, 2015).

En este sentido, las políticas educativas cada vez se inclinan hacia los programas basados en evidencias. Existen diferentes estándares de evidencia que coinciden en la necesidad de fundamentar los programas en una base teórica; desarrollar sus contenidos de manera estructurada en un manual y realizar estudios rigurosos para evaluar su efectividad. Además, en la evaluación, plantean la inclusión de variables que influyen en el proceso de implementación para determinar las posibles variaciones en los resultados (Axford et al., 2012; Slavin, 2017; Walter et al., 2005). El European Family Support Network desarrolló su propio estándar para la evaluación de programas basados en evidencias de apoyo a las familias, la infancia y la adolescencia que supone un marco común para los programas europeos (EurofamNet, 2020).

### 3. Metodología

Se siguió el protocolo PRISMA 2020 (Page et al., 2021a, 2021b), para responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué características tienen los programas incluidos en el estudio y cuál es su relación con el ajuste escolar?
2. ¿Los programas encontrados tienen en cuenta aspectos relevantes para la promoción del Desarrollo Positivo en la Adolescencia más allá de su fundamentación teórica?
3. ¿Qué elementos de los estándares de evidencia se especifican en los artículos?

Se contó con el acuerdo metodológico de cuatro expertos para la selección de los criterios y de la producción científica. El análisis para la inclusión de los artículos se realizó en dos pasos: estudio individual de los textos de cada experto, para la aplicación de los criterios de inclusión; acuerdo para la selección de las contribuciones finales. La discusión y conclusiones se realizaron de forma simultánea. Se utilizó el EndNote X9 para la eliminación automática de los artículos duplicados; la eliminación manual de aquellos que no fueron detectados, según títulos y palabras clave y el análisis de la base de datos.

#### 3.1. Criterios de elegibilidad

##### 3.1.1. Criterios de inclusión

Se seleccionaron aquellos artículos en los que los programas: a) trabajaran elementos del Desarrollo Positivo en la Adolescencia; b) dirigidos a adolescentes (11-18 años); c) implementados en centros educativos de Educación Secundaria; d) con intervención evaluada.

##### 3.1.2. Criterio de exclusión

Cuando un mismo programa presentó un estudio longitudinal, con múltiples publicaciones, se excluyeron las más antiguas que presentaron resultados similares. Por tanto, se mantuvieron las publicaciones más actuales y aquellas que ampliaran los resultados.

### 3.2. Fuentes de información

La búsqueda se realizó en WoS, Scopus, ERIC, PsycINFO, PubMed ya que garantizan el cumplimiento del criterio de evaluación de certeza de la evidencia, a través de la exigencia de la evaluación de los trabajos indexados en las mismas. Se utilizó la sentencia ((“positive youth development”) AND (program\* OR intervention\*)) en todas las bases y se limitó a artículos publicados en inglés de 2008-2020. Tanto la base de datos seminal como la final se encuentran publicadas en el repositorio de datos de Mendeley Data, con DOI: <https://10.17632/p7bk9dmynx.1>.

### 3.3. Proceso de selección

Se encontraron 2873 artículos, que fueron importados al EndNote para su selección -809 artículos en WOS, 1207 en SCOPUS, 305 en ERIC, 41 en PsycINFO y 511 en PubMed. Se eliminaron 1234 duplicados del total de la muestra, quedando 1639 artículos para su revisión (Figura 1). Se eliminaron todos los artículos, sobre la base del título y el resumen, que no trataban sobre programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia (1180); los que no se implementaban en centros educativos (318) y los que no presentaban evaluación (91). Cuando los títulos y resúmenes no contenían información suficiente los expertos leyeron el texto completo. Tras esto, el texto completo de 50 artículos fue revisado y se aplicó el criterio de exclusión. Se eliminaron 35 artículos: 31 evaluaban el programa PATHS, 2 el programa Changing Lives y 2 una adaptación del programa PATHS en Macao. Finalmente, se seleccionaron 15 artículos de 10 programas diferentes.

### 3.4. Proceso de recopilación de datos

De los artículos se extrajo información para su descripción (Tabla 1). Además, se analizaron las características de los programas en función a la promoción del Desarrollo Positivo en la Adolescencia: enfoque teórico; intervención global (al menos cinco constructos); intensidad y continuidad (al menos nueve meses de intervención semanal); multidominio (intervención con el adolescente, la familia y la comunidad); formación e implicación del profesorado; diseño de evaluación (que incluya medidas para valorar resultados positivos y disminución de conductas de riesgo); fidelización y calidad de la implementación (indica mecanismos para medirla) (Tabla 2).

Por último, se extrajo información sobre la evidencia de los programas (EurofamNet, 2020) (Tablas 3 y 4). Se analizaron criterios como: identificación (autores), descripción (alcance, ámbito de acción, bases teóricas, manualizado, duración, población y grupo objetivo), implementación (organización -lugar de implementación, formación, apoyo técnico, seguimiento, fidelización- y evaluación -diseño cuasiexperimental o ensayo controlado aleatorio, herramientas estandarizadas y medidas de tiempo longitudinales) e impacto (resultados positivos y tamaños del efecto de moderado a grande). No se atendió a la evaluación del sesgo de notificación pues este estudio pretende analizar la información explícita de las publicaciones.

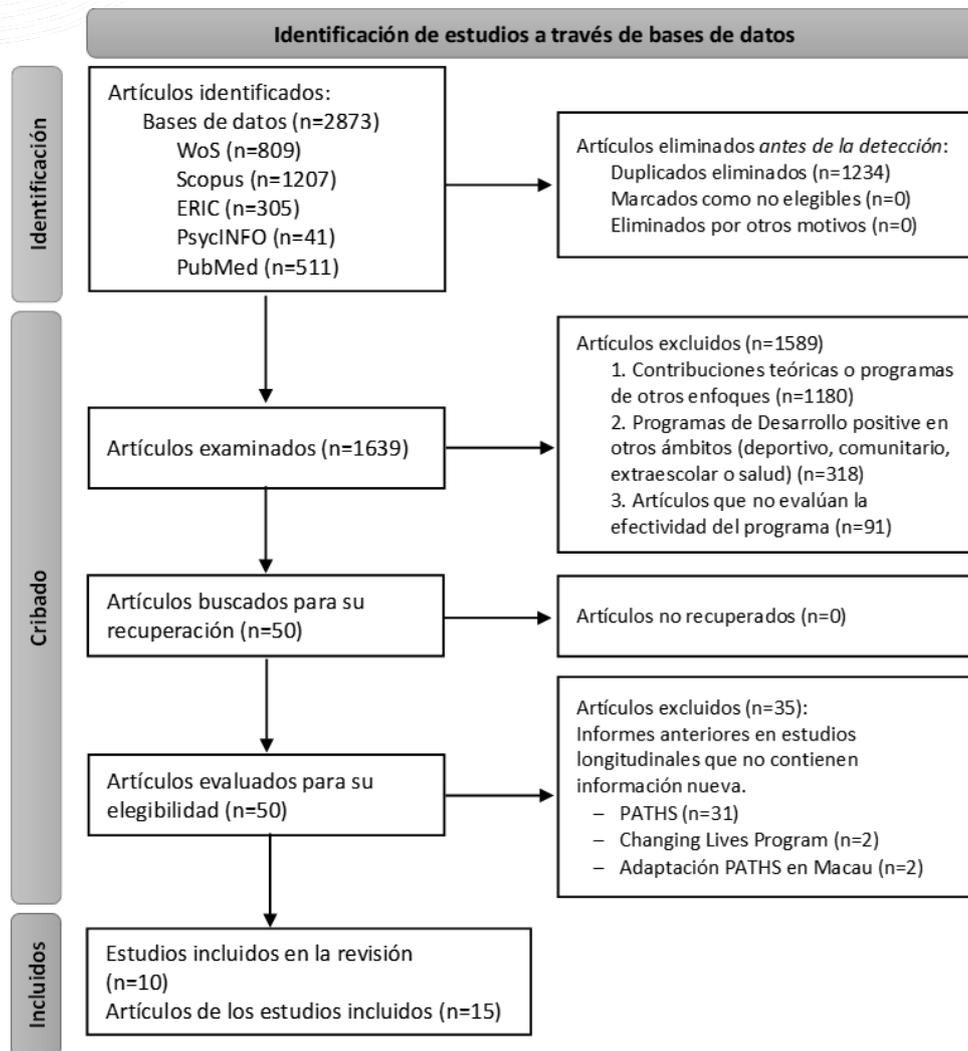


Figura 1. Diagrama de flujo del proceso PRISMA 2020. Fuente: Page et al. (2020)

## 4. Aportaciones

### 4.1. Descripción de los artículos

De los 15 estudios seleccionados (Tabla 1), seis son de China (40%), cuatro de Estados Unidos (26.67%), uno de Canadá, uno de España, uno de Lituania, uno de Portugal y otro de Turquía (6.66% cada uno). Tres artículos evalúan el programa PATHS (20%), tres el Changing Lives Program (20%), tres adaptaciones del PATHS (20%), dos en Shanghái y uno en Macao, y el resto diferentes programas (Amplify, PERGEL, DPAR, Try Volunteering, Challenge To be + y Positive Action).

En cuanto al diseño de evaluación, el 66.6% de los artículos presenta un estudio con diseño cuasiexperimental y el 26.67% utiliza un ensayo controlado aleatorizado. Atendiendo a la metodología de investigación, el 80% es cuantitativa y el 20% mixta. En la mayoría de los estudios la muestra giró entre 100 y 250 participantes (40%).

Analizando los instrumentos, se utilizaron autoinformes y sólo el 40% de los estudios empleó escalas específicas en base a su fundamentación teórica. Además, en 6 de los artículos se incluyen herramientas para medir aspectos problemáticos o negativos. En cuanto al ajuste escolar, muchos autores relacionan la mejora del rendimiento y el ajuste académico con la promoción del Desarrollo Positivo en la Adolescencia (Beck y Wiium, 2019; Bradshaw et al., 2008; Guerra y Bradshaw, 2008), sin embargo, únicamente en 3 programas se tuvo en cuenta. En este sentido, el programa DPAR halló mejoras significativas en el

rendimiento académico, mientras que el PATHS y su adaptación en Macao informan de un menor desajuste académico.

Por otra parte, tres de los programas no tuvieron un enfoque universal. El programa Amplify, específico para niñas de entre 12 y 13 años; el Changing Lives Program para adolescentes en riesgo de exclusión social y el Positives Action para centros con bajo nivel académico y alumnado de bajos recursos. En cuanto a los rangos de edad, el 40% de los programas se dirigieron a alumnado desde la adolescencia temprana hasta la adolescencia media; el 33.33% a la adolescencia media y tardía; y el 26.67% se centró en la adolescencia temprana. Por último, trece de los programas se llevaron a cabo en centros de entornos urbanos (86.67%) y dos en entornos rurales (13.33%).

**Tabla 1**

*Características de los estudios incluidos (N=15)*

Estudio, diseño, duración, país y nombre del programa	Participantes y escenario	Características de la intervención	Variables evaluadas	Resultados simplificados
Gilham et al., (2020): <ul style="list-style-type: none"> <li>Diseño cuasiexperimental escalonado no aleatorizado.</li> <li>12 semanas. 6 cada curso académico.</li> <li>Canadá.</li> <li>Amplify.</li> </ul>	GIT = 52; GID= 63. Niñas, 12-13 años. Escuelas rurales.	12 sesiones divididas en 2 intervenciones. Se seleccionaron 18 de las 56 actividades que componen el programa.	Activos del Desarrollo.  Autoestima. Autoeficacia. Identificación grupo. Empatía. Habilidades relacionales. Resolución de conflictos, planificación, toma de decisiones. Valores morales. Rendimiento académico. Alexitimia.	+ en participantes vulnerables. NS en participantes no vulnerables.
Paricio et al., (2020): <ul style="list-style-type: none"> <li>Diseño cuasiexperimental.</li> <li>Pilot study.</li> <li>10 meses.</li> <li>España.</li> <li>Programa de desarrollo positivo para adolescentes que viven en entornos rurales (DPAR).</li> </ul>	GI N=83, GC N=93. 11-15 años. Escuelas rurales de Secundaria.	21 unidades, 5 módulos, un módulo de introducción y otro de cierre (50 minutos cada unidad). Lo imparte el profesor, un profesional y un exalumno del centro.	Prosperidad.	+ en todas las variables.
Shek y Zhu, (2020): <ul style="list-style-type: none"> <li>Ensayo controlado aleatorizado.</li> <li>3 años.</li> <li>China.</li> <li>PATHS.</li> </ul>	GI N=3607, GC N=3574. 12-15 años. 23 escuelas GI, 24 escuelas GC.	120 unidades (30 minutos), durante los tres cursos de la escuela secundaria básica. Implementadas por maestros, trabajadores sociales y profesionales de ayuda.	Prosperidad.	Trayectoria en forma de U en IG y CG. Menor disminución en IG.
Truskauskaitė-Kunevičienė et al., (2020): <ul style="list-style-type: none"> <li>Diseño cuasiexperimental.</li> <li>Estudio piloto.</li> <li>8 semanas.</li> <li>Lituania.</li> <li>Programa Try Volunteering.</li> </ul>	GI N=351, GC N=264. 13-17 años. 1 escuela GI, 1 escuela GC.	8 sesiones de 45 minutos. Una feria de voluntariado al finalizar el programa para dar continuidad.	Competencia. Confianza. Conexión. Carácter. Afecto.	NS muestra total. + evaluación individual y de subgrupo.
Zhu y Shek, (2020): <ul style="list-style-type: none"> <li>Diseño cuasiexperimental con muestras emparejadas.</li> <li>3 años.</li> <li>China.</li> <li>Adaptación PATHS Shanghai.</li> </ul>	GI 505; GC 539.	Adaptación de los Programas PATHS a las características de Shanghai (caracteres chinos simplificados, del cantonés al mandarín, adaptación de materiales).	Activos de Desarrollo. Satisfacción con la vida. Grado de depresión. Rasgos de delincuencia.	NS (Prueba x grupo x grado) + activos en el IG Menor aumento de depresión y delincuencia.

<p>Ma et al., (2019):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensayo controlado aleatorizado con muestras emparejadas.</li> <li>• 3 años.</li> <li>• China.</li> <li>• PATHS.</li> </ul>	<p>N=9226 7137 nivel 1, 1015 nivel 2 y 1074 ambos.</p>		<p>Activos del Desarrollo. Satisfacción para la vida. Prosperidad.</p>	<p>+ en todas las medidas y para todos los niveles.</p>
<p>Shek et al., (2019):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensayo controlado aleatorizado.</li> <li>• 3 años.</li> <li>• China.</li> <li>• Adaptación PATHS Shanghai.</li> </ul>	<p>859 diarios válidos, 14 de las 24 escuelas.</p>		<p>Satisfacción con el programa. Beneficios. Satisfacción con los instructores.</p>	<p>86% opiniones positivas.</p>
<p>Eichas et al., (2018):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño cuasiexperimental escalonado.</li> <li>• Entre 8 y 12 semanas.</li> <li>• Estados Unidos.</li> <li>• Changing Lives Program.</li> </ul>	<p>GI N= 140; GC N= 98. 14-18 años. Escuelas alternativas de Miami.</p>	<p>Entre 8 y 12 sesiones de 45 min a 1 hora.</p>	<p>Resolución de conflictos. Expresión de sentimientos. Objetivos de vida. Internalización y externalización de problemas.</p>	<p>+ efectos específicos. + efectos en cascada de los resultados o específicos.</p>
<p>Freire et al., (2018):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño cuasiexperimental, método mixto.</li> <li>• 8 semanas.</li> <li>• Portugal.</li> <li>• Challenge To be +</li> </ul>	<p>GI N= 74; GC N= 25 13-17 años Escuela urbana.</p>	<p>8 sesiones de 90 minutos.</p>	<p>Autoconcepto. Autoestima. Bienestar psicológico. Satisfacción para la vida. Satisfacción con el programa.</p>	<p>+ autoestima y satisfacción para la vida. NS autoconcepto y bienestar psicológico.</p>
<p>Kagıtcıbası et al., (2018):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensayo controlado aleatorizado.</li> <li>• 14 semanas.</li> <li>• Turquía.</li> <li>• Proyecto de Desarrollo de Adolescentes Positivos (PERGEL).</li> </ul>	<p>GI N=511, GC N=418. 11-12 años. Escuelas urbanas.</p>	<p>Integrado en el plan de estudios regular de orientación y asesoramiento. Dos formadores impartiendo el programa en cada clase.</p>	<p>Agencia Social. Autoeficacia. Mentalidad.</p>	<p>+ en 10 de 12 constructos.</p>
<p>Eichas et al., (2017):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño cuasiexperimental, escalonado.</li> <li>• Entre 8 y 12 semanas.</li> <li>• Estados Unidos.</li> <li>• Changing Lives Program.</li> </ul>	<p>GI N= 113; GC N= 96. 14-18 años Escuelas alternativas de Miami.</p>		<p>Objetivos de vida. Autodescubrimiento. Autoconstrucción. Síntesis de la identidad. Conductas problemáticas.</p>	<p>+ en toda la evaluación.</p>
<p>Lewis et al., (2016):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño cuasiexperimental con muestras emparejadas.</li> <li>• 3 años.</li> <li>• Estados Unidos.</li> <li>• Positive Action.</li> </ul>	<p>14 escuelas emparejadas N=1170 11-13 años.</p>	<p>Plan de estudios. 140 lecciones de 15 minutos para el grado 6 y 70 lecciones para los grados 7 y 8.</p>	<p>Autodesarrollo y autocontrol. Autoconcepto. Afilaciones de pares. Ética. Habilidades sociales. Resolución de conflictos.</p>	<p>+ menor disminución de recursos de desarrollo en IG.</p>
<p>Luk et al., (2013):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño cuasiexperimental con muestras emparejadas y métodos mixtos.</li> <li>• Estudio piloto.</li> <li>• 3 años.</li> <li>• China.</li> <li>• Adaptación PATHS Macao.</li> </ul>	<p>GI N= 118; GC N= 118. Grupo focal N=16. Dos escuelas de educación secundaria de Macao.</p>	<p>Adaptación de los Programas PATHS a las características de Macao (terminología local, estructura de gobierno y costumbres indígenas).</p>	<p>Activos del Desarrollo. Satisfacción para la vida. Intención conductual. Ajuste escolar. Valoración del programa.</p>	<p>+ para todo menos satisfacción para la vida. 73,1% valoraciones positivas del programa.</p>

Eichas et al., (2010):	GI N= 117; GC N= 61. 14-18 años. Escuelas alternativas de Miami.	Identidad positiva. Problemas de comportamiento. Nivel de resolución de la identidad. Nivel de desarrollo psicosocial.	+ en todas las variables de desarrollo psicosocial estudiadas.
Shek y Sun, (2010):	GI N=3170, GC N=3808. 19 escuelas GI, 24 escuelas GC.	Activos del Desarrollo. Satisfacción para la vida. Prosperidad. Intención conductual. Ajuste escolar. Valoración del programa.	+ en todas las variables.

#### 4.2. Análisis de los aspectos para la promoción del Desarrollo Positivo en la Adolescencia

De los programas analizados, cinco cumplen con la mayoría de las condiciones necesarias para la promoción del Desarrollo Positivo en la Adolescencia: DPAR, PATHS, sus adaptaciones y Positive Action (Tabla 2). Todos tienen un abordaje global del Desarrollo Positivo en la Adolescencia lo que es fundamental para garantizar el éxito de este tipo de programas (Catalano et al., 2004).

Además, aunque hay diferencia en la duración de los programas, es posible hablar de una duración intensiva y continua, puesto que se desarrollan semanalmente y por un período de, al menos, nueve meses. Destacan el PATHS, sus adaptaciones y el Positive Action, porque duran más de un curso académico. Este es el escenario ideal para mantener los efectos y lograr cambios duraderos (Catalano et al., 2004; Pertegal et al., 2010).

En cuanto a la intervención multidominio, mientras más dominios se involucran, las posibilidades de crear un entorno positivo para el desarrollo son mayores (Pertegal et al., 2010). Aunque la mayoría involucra más de un dominio, sólo los programas DPAR y Positive Action ponen énfasis en el papel de la familia y de la comunidad en la intervención, planificando acciones donde pueden formar parte.

La formación e implicación del profesorado es un requisito que comparten los cinco programas. Este es un aspecto relevante porque capacita al profesorado para la implementación y para ser un referente positivo, compensando las carencias del alumnado en otros contextos (Bergeron et al., 2011; Pertegal et al., 2010; Uriarte, 2006).

Los últimos requisitos atienden al diseño de evaluación, la fidelización y la calidad de la implementación (Catalano et al., 2004). Son el PATHS y sus adaptaciones los que presenta una mayor robustez ya que miden múltiples aspectos relacionados con las mejoras, la implementación y la fidelización.

**Tabla 2**

*Aspectos para la promoción del Desarrollo Positivo de la Adolescencia*

Programa	Enfoque de Intervención	Intervención global	Intensiva y continua	Multi-dominio	Formación del profesorado	Diseño de evaluación	Fidelización y calidad
Amplify	Activos del desarrollo						
DPAR	Modelo de florecimiento	X	X	X	X	X	
Programa Try Volunteering	5Cs	X		X		X	
PATHS	Constructos positivos	X	X	X	X	X	X
Adaptación Shanghai	PATHS Constructos positivos	X	X	X	X	X	X
Changing Lives Program	Lives Enfoque transformador participativo	X		X		X	

Challenge To be +	5Cs						X	
PERGEL	Activos del desarrollo						X	
Positive Action	5Cs	X	X	X	X	X	X	X
Adaptación Macao	PATHS Constructos positivos	X	X	X	X	X	X	X

### 4.3. Análisis de los elementos de los estándares de evidencia de los programas

Se partió de la base de que los programas que publican sus resultados están basados en evidencias. Sin embargo, era pertinente constatar qué evidencias recogían los artículos y cuáles eran las principales carencias. Atendiendo a los criterios que solicita la EurofamNet (2020), se encontró que se obvia cierta información relevante (Tablas 3 y 4).

Así, por ejemplo, no se suele presentar la autoría o una reseña bibliográfica del manual del programa. Este es uno de los puntos más relevantes pues contribuye a garantizar su reproducción fiel (Axford et al., 2012; Mihalic y Elliott, 2015). Tampoco se suele describir en la organización, las fuentes de apoyo, el seguimiento o las garantías de fidelización. Estas condiciones no se suelen considerar debido, principalmente, a la escasez de recursos con los que cuentan los investigadores. Se invierte más financiación en el diseño que en la implementación, lo que es un grave error por parte de las administraciones (Fixsen et al., 2013). Esto queda evidenciado en esta revisión. El PATHS, que informa de todos los elementos de la evidencia y ha sido disseminado a nivel nacional, cuenta con una mayor financiación que les permite realizar una implementación a gran escala, con el apoyo y el seguimiento necesarios y con las medidas de fidelización oportunas.

En cuanto a la evaluación, la mayoría de los programas plantea un diseño con medidas pre-postest. Como afirman Axford et al., (2012), se trata de una deficiencia común ya que los efectos suelen diluirse a lo largo del tiempo. Nuevamente, son el PATHS y sus adaptaciones, los que presentan medidas tras el postest, reiterando la importancia de tener recursos suficientes para desarrollar un diseño de evaluación potente.

En cuanto al impacto, es pertinente añadir que, en dos de los programas, no se obtuvieron resultados significativos con la totalidad de la muestra por lo que realizan análisis con grupos específicos. En el Amplify, identificaron a las participantes vulnerables encontrando una mejora en sus activos. Mientras que, en el programa Try Volunteering, realizaron análisis a nivel individual y de subgrupos en los que sí encontraron diferencias en algunos constructos, principalmente en la confianza y el carácter. Analizar las variables que moderan la efectividad del programa y los cambios individuales es un aspecto destacado por la mayoría de los estándares de evidencia. Es importante observar cómo la individualidad de los participantes y del formador interfiere en la efectividad del programa para tenerlo en cuenta en implementaciones posteriores (Axford et al., 2012; Mihalic y Elliott, 2015; Slavin, 2017; Walter et al., 2005).

**Tabla 3**  
Análisis de los estándares del EurofamNet (2020), parte I

Programas	Identificación		Descripción				Población/ grupo objetivo
	Autoría	Alcance	Ámbito de acción	Bases teóricas	Manual	Duración	
Amplify			X			X	X
DPAR		X	X	X		X	X
Programa Try Volunteering	X		X	X		X	X
PATHS	X	X	X	X	X	X	X
Adaptación PATHS Shanghai	X	X	X	X	X	X	X
Changing Lives Program		X	X	X		X	X
Challenge To be +		X	X	X	X	X	X
PERGEL		X	X	X	X	X	X
Positive Action	X	X	X	X		X	X

Adaptación PATHS Macao	X	X	X	X	X	X	X	X
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---

**Tabla 4**  
*Análisis de los estándares del EurofamNet (2020), parte II*

Programas	Implementación						Impacto	
	Organización			Evaluación			Resultados significativos	Tamaño efectivo
Lugar	Formación	Apoyo técnico	Seguimiento	Fidelización	Diseño	Herramientas		
Amplify	X	X				X		
DPAR	X	X	X			X		X
Programa Try	X	X	X	X		X		X
Voluntee-ring	X	X	X	X	X	X	X	X
PATHS Adaptación	X	X	X	X	X	X	X	X
PATHS Shanghai	X	X	X	X	X	X	X	X
Changing Lives Program	X					X		X
Challenge To be +	X	X				X		X
PERGEL	X	X	X	X		X		X
Positive Action	X	X			X	X		X
Adaptación PATHS Macao	X	X	X	X	X	X	X	X

## 5. Conclusiones

Es necesario tener en cuenta recomendaciones que se desprenden de los hallazgos. En primer lugar, los centros educativos deben asumir el programa como propio creando un clima positivo, e implicar a todo el profesorado, a la familia y a la comunidad, pues con personal externo la efectividad disminuye.

En esta misma línea, hay que tener en cuenta el modelo teórico, el abordaje global de las competencias y la duración del programa, siendo necesario alargarlo en el tiempo para un mayor alcance.

Este estudio avala la confiabilidad de los resultados garantizando que los programas evaluados están basados en evidencias. Sin embargo, a la hora de publicar los resultados, se deben añadir aspectos para su diseminación (autoría, organización, metodología, mecanismos de fidelización y apoyos para su implementación).

Asimismo, es importante evaluar el proceso de implementación analizando las variables moderadoras y mediadoras que interfieren en su eficacia. Aspectos como las variables individuales, las características del grupo y del formador, permiten identificar quiénes obtienen mayores beneficios y en qué condiciones.

Se confirma que no todos los programas tienen un verdadero impacto en el Desarrollo Positivo en la Adolescencia o en la continuidad escolar, pero si se tienen en cuenta los aspectos señalados y se garantizan las condiciones de implementación adecuadas, se pueden desarrollar intervenciones exitosas.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se han incluido, únicamente, programas con evaluación publicada en revistas científicas, por lo que pueden faltar programas de la "literatura gris", cuya efectividad esté comprobada y con alto grado de evidencia. Tampoco se incluyen los publicados en otros idiomas. Por todo ello, el tamaño muestral se reduce a 15 artículos.

Esta revisión proporciona información relevante para los desarrolladores de programas y las organizaciones que financian su diseño, implementación, evaluación y continuidad. Como línea futura de investigación, se propone un metaanálisis de las características comunes de los programas, contribuyendo a la creación de un marco de referencia para el análisis de programas grupales de Desarrollo Positivo en la Adolescencia, basados en evidencias.

### Contribución de los autores

**Adriana Álamo-Muñoz:** conceptualización; metodología; validación; análisis formal; investigación; recopilación y gestión de datos; redacción; visualización; administración del proyecto; redacción del borrador original; redacción (revisión y edición) y obtención de financiación. **Juan Carlos Martín Quintana y Jesús**

**Alemán Falcón:** conceptualización; metodología; validación; análisis formal; investigación y supervisión.  
**Miriam del Mar Cruz-Sosa:** conceptualización; metodología; validación; análisis formal; investigación; redacción (revisión y edición) y obtención de financiación.

## Apoyos

Trabajo cofinanciado por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información de la Consejería de Economía, Conocimiento y Empleo y por el Fondo Social Europeo (FSE) Programa Operativo Integrado de Canarias 2014-2020, Eje 3 Tema Prioritario 74 (85%) [TESIS2020010079] [TESIS2020010060].

## Referencias

- Axford, N., Elliot, D., y Little, M. (2012). Blueprints for Europe: Promoting Evidence-Based Programs in Children's Services. *Psychosocial Intervention*, 21(2), 205-214. <https://doi.org/10.5093/in2012a11>
- Beck, M., y Wiium, N. (2019). Promoting academic achievement within a positive youth development framework. *Norsk Epidemiologi*, 28(1-2), 79-87. <https://doi.org/10.5324/nje.v28i1-2.3054>
- Benson, P. L. (2003). Developmental Assets and Asset-Building Community: Conceptual and Empirical Foundations. In R. M. Lerner, & P. L. Benson, *Developmental Assets and Asset-Building Communities* (pp. 19-43). Norwell, MA: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0091-9>
- Benson, P. L., Scales, P. C., y Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. En R. M. Lerner, J. V. Lerner, y J. B. Benson, *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 41, pp. 197-230). Elsevier.
- Bergeron, J., Chouinard, R., y Janosz, M. (2011). The Impact of Teacher-Student Relationships and Achievement Motivation on Students' Intentions to Dropout According to Socio-economic Status. *US-China Education Review B*, 273-279. <https://acortar.link/fbkw7l>
- Bradshaw, C. P., O'Brennan, L. M., y McNeely, C. A. (2008). Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. *New Directions for Child and Adolescent Development*(122), 19-32. <https://doi.org/10.1002/cd.226>
- Catalano, R., Berglund, M., Ryan, J., Lonczak, H., y Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124. <http://www.jstor.org/stable/4127638>
- Damon, W. (2008). *The Path to Purpose: Helping Our Children Find Their Calling in Life*. Free Press.
- Eichas, K., Albrecht, R., Garcia, A., Ritchie, R., Varela, A., Garcia, A., . . . Kurtines, W. (2010). Mediators of Positive Youth Development Intervention Change: Promoting Change in Positive and Problem Outcomes? *Child & Youth Care Forum*, 39, 211-237. <https://doi.org/10.1007/s10566-010-9103-9>
- Eichas, K., Kurtines, W., Rinaldi, R., y Farr, A. C. (2018). Promoting Positive Youth Development: A Psychosocial Intervention Evaluation. *Psychosocial Intervention*, 27, 22-34. <https://doi.org/10.5093/pi2018a5>
- Eichas, K., Montgomery, M., Meca, A., y Kurtines, W. (2017). Empowering Marginalized Youth: A Self-Transformative Intervention for Promoting Positive Youth Development. *Child Development*, 88(4), 1115-1124. <https://doi.org/10.1111/cdev.12866>
- EurofamNet. (2020). *EurofamNet: The European Family Support Network*. Retrieved from European Family Support Network (EurofamNet), Action (CA18123) under the COST Program. <https://eurofamnet.eu/home>
- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., y Van Dyke, M. (2013). Statewide Implementation of Evidence-Based Programs. *Exceptional Children*, 79(3), 213-230. <https://doi.org/10.1177/001440291307900206>
- Freire, T., Lima, I., Teixeira, A., Araújo, M. R., y Machado, A. (2018). Challenge: To Be+. A group intervention program to promote the positive development of adolescents. *Children and Youth Services Review*, 87, 173-185. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.035>
- Gilham, C., Thompson, K., y Ruckstuhl, S. (2020). Improving Girls' Developmental Assets Using a Mentor-Led Approach in Atlantic Canada. *Gender Issues*, 37, 340-354. <https://doi.org/10.1007/s12147-020-09251-6>
- Guerra, N. G., y Bradshaw, C. P. (2008). Linking the Prevention of Problem Behaviors and Positive Youth Development: Core Competencies for Positive Youth Development and Risk Prevention. En N. G. Guerra, y C. P. Bradshaw, *Core Competencies to Prevent Problem Behaviors and Promote Positive Youth Development : New Directions for Child and Adolescent Development* (pp. 1-17). Jossey-Bass.
- Kagitcibasi, C., Baydar, N., y Cemalci, Z. (2018). Supporting positive development in early adolescence: A school-based intervention in Turkey. *Applied Developmental Science*, 24(2), 170-192. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1457962>
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.170>
- Lázaro-Visa, S., Palomera, R., Briones, E., Fernández-Fuertes, A. A., y Fernández-Rouco, N. (2019). Bullied Adolescent's Life Satisfaction: Personal Competencies and School Climate as Protective Factors. *Front Psychol*, 10, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01691>

- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and Civic Engagement among America's Youth*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452233581>
- Lerner, R., Lerner, J., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., . . . von Eye, A. (2005). Positive youth Developmental, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71. <https://doi.org/10.1177/0272431604272461>
- Lewis, K., Vuchinich, S., Ji, P., DuBois, D., Acock, A., Bavarian, N., . . . Flay, B. (2016). Effects of the Positive Action Program on Indicators of Positive Youth Development Among Urban Youth. *Applied Developmental Science*, 20(1), 16-28. <https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1039123>
- Little, R. (1993). What's working for today's youth: The issues, the programs, and the learnings. *ICYF Fellows Colloquium*. Michigan State University.
- Luk, A., Chan, W., y Hu, S. (2013). Macau, world capital for gambling: a longitudinal study of a youth program designed to instill positive values. *Frontiers in Public Health*, 1, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2013.00058>
- Ma, C., Shek, D., y Leung, H. (2019). Evaluation of a Positive Youth Development Program in Hong Kong: A Replication. *Research on Social Work Practice*, 29(7), 808-819. <https://doi.org/10.1177/1049731518806579>
- Mihalic, S., y Elliott, D. (2015). Evidence-based programs registry: Blueprints for Healthy Youth Development. *Evaluation and Program Planning*, 48, 124-131. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2014.08.004>
- Oliva, A., Reina, M. C., Hernando, Á., Antolín, L., Pertegal, M. Á., Parra, Á., . . . Pascual, D. M. (2011). *Activos para el Desarrollo Positivo y la Salud Mental en la Adolescencia*. Junta de Andalucía. Consejería de Salud y Familias. <https://acortar.link/krifvr>
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., y Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 223-234. <https://doi.org/10.1174/021037010791114562>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., . . . Moher, D. (2021a). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BJM*, 372 :n160. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., . . . McKenzie, J. E. (2021b). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BJM*(372:n160). <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Paricio, D., Rodrigo, M. F., Viquer, P., y Herrera, M. (2020). Positive Adolescent Development: Effects of a Psychosocial Intervention Program in a Rural Setting. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186784>
- Pertegal, Oliva, y Hernando. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66. <https://doi.org/10.1174/113564010790935169>
- Shek, D., y Sun, R. (2010). Effectiveness of the Tier 1 Program of Project P.A.T.H.S.: Findings Based on Three Years of Program Implementation. *The Scientific World Journal*, 10, 1509-1519. <https://doi.org/10.1100/tsw.2010.122>
- Shek, D., y Zhu, X. (2020). Promotion of Thriving Among Hong Kong Chinese Adolescents: Evidence From Eight-Wave Data. *Research on Social Work Practice*, 30(8), 870-883. <https://doi.org/10.1177/1049731520947156>
- Shek, D., Zhu, X., Leung, J., Lee, T. Y., y Wu, F. (2019). Evaluation of the Project P.A.T.H.S. in Mainland China: Findings Based on Student Diaries. *Research on Social Work Practice*, 29(4), 410-419. <https://doi.org/10.1177/1049731517745994>
- Slavin, R. E. (2017). Evidence-Based Reform in Education. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 22(3), 178-184. <https://doi.org/10.1080/10824669.2017.1334560>
- Truskauskaitė-Kunevičienė, I., Romera, E., Ortega-Ruiz, R., y Žukauskienė, R. (2020). Promoting positive youth development through a school-based intervention program Try Volunteering. *Current Psychology*, 39, 705-719. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9790-1>
- Uriarte, J. d. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23. <https://acortar.link/nF8pas>
- Walter, I., Nutley, S., y Davies, H. (2005). What works to promote evidence-based practice? A cross-sector review. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 1(3), 335-363. <https://doi.org/10.1332/1744264054851612>
- Zhu, X., y Shek, D. (2020). Impact of a positive youth development program on junior high school students in mainland China: A pioneer study. *Children and Youth Services Review*, 114, 105022. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105022>