



PROGRAMA “CRECIENDO JUNTOS”: PROMOCIÓN DE RELACIONES POSITIVAS PARA EL ALUMNADO

“Creciendo Juntos” Programme: Promoting Positive Relationships for Learners

ADRIANA ÁLAMO-MUÑOZ ¹, JUAN CARLOS MARTÍN QUINTANA ², MIRIAM DEL MAR CRUZ-SOSA ¹

¹Universidad de La Laguna, España

²Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

KEYWORDS

*Personal Relationships
Educational Participation
Positive Youth Development
Evidence-Based Programmes
Compulsory Education*

ABSTRACT

Schools can become positive environments by implementing evidence-based programmes. The aim of this article is to present the “Growing Together” programme and to analyse its effectiveness in promoting the establishment of positive relationships in schools. A sample of 990 students ($\bar{X}=12.96$; 47.5% girls) responded to the scale on students' perception of their relationships at school and their level of educational participation ($RMSEA=.049$; 90% .043-.055; $CFI=.976$; $TLI=.967$ and $SRMR=.026$). While the control group worsens in their relationships and participation at school, the intervention group remains the same.

PALABRAS CLAVE

*Relaciones Personales
Participación Educativa
Desarrollo Positivo de la
Adolescencia
Programas Basados en
Evidencias
Educación Secundaria
Obligatoria*

RESUMEN

Los centros educativos pueden convertirse en entornos positivos implementando programas basados en evidencias. El objetivo de este artículo es presentar el programa “Creciendo Juntos” y analizar su eficacia en la promoción del establecimiento de relaciones positivas en estos. Se contó con una muestra de 990 alumnos ($\bar{X}=12.96$; 47.5% chicas) que respondieron la Escala sobre la percepción del alumnado acerca de sus relaciones en el centro y su nivel de participación educativa ($RMSEA=.049$; 90% .043-.055; $CFI=.976$; $TLI=.967$ y $SRMR=.026$). Mientras el grupo de control empeora en sus relaciones y su participación en el centro, el grupo de intervención se mantiene.

Recibido: 01/ 07 / 2022

Aceptado: 25/ 09 / 2022

1. Introducción

El marco del enfoque del Desarrollo Positivo de la adolescencia ha generado que, con el tiempo, se pase de la intervención con adolescentes a través de programas desde un modelo centrado en el déficit y factores de riesgo a una visión más positiva y de promoción de competencias. De esta forma se valora esta etapa como un momento óptimo para el desarrollo de fortalezas que favorecen el tránsito a la vida adulta. Sin embargo, coexisten ambos modelos en los diseños de intervención con programas destinados a este colectivo (Oliva *et al.*, 2011; García-Poole *et al.*, 2019).

Atendiendo a Oliva *et al.*, (2011) los programas de Desarrollo Positivo adolescente se plantean como una propuesta novedosa de intervención con perspectiva de mayor eficacia frente a otro tipo de intervenciones. Traen consigo una gran evidencia empírica derivada de otros modelos provenientes de Estados Unidos. Parten del análisis de activos y necesidades de los y las adolescentes, en todos sus contextos de desarrollo, y su interés máximo es el de diseñar acciones familiares, escolares o comunitarias que favorezcan un tránsito saludable a la vida adulta.

Estos programas pueden desarrollarse en contextos formales como el comunitario (García-Poole *et al.*, 2019) o como la escuela (Curran & Wexler, 2017; Oliva *et al.*, 2010). Del mismo modo, pueden ser individuales o grupales, aunque se recomienda la implementación de estos últimos debido a que genera la creación de entornos cálidos y de apoyo, se establecen relaciones saludables, se construyen los aprendizajes de manera colaborativa y se ponen en práctica competencias y habilidades, facilitando el desarrollo del sentido de pertenencia a un grupo (Lázaro-Visa *et al.*, 2019; Pertegal *et al.*, 2010; García-Poole *et al.*, 2019).

Según García-Poole *et al.*, (2019), para que dichos programas sean eficaces, deben:

- Ajustar sus contenidos a esta etapa evolutiva.
- Contar con objetivos bien definidos y que respondan a todas las áreas del enfoque.
- Disponer de personal formado para su implementación.
- Garantizar que el diseño de actividades sea innovador.
- Especificar la duración del programa y la periodicidad de las sesiones.

Sumado a esto algunos autores destacan que deben componerse de contenidos estructurados, que sean de larga duración y que favorezcan un clima de seguridad y empoderamiento facilitador de vínculos positivos entre adolescentes y de estos/as con adultos/as. Al mismo tiempo, deben involucrar a los diferentes agentes que influyen en el desarrollo adolescente (el propio alumnado, su familia y la comunidad educativa) (Oliva *et al.*, 2008, 2011; Salvá-Mut *et al.*, 2014).

Además de lo anterior, ambos grupos de autores informan que deben contar con un adecuado diseño de evaluación (Oliva *et al.*, 2011; García-Poole *et al.*, 2019). Así mismo, García-Poole *et al.*, (2019) añade que es necesario garantizar esta evaluación, el análisis de los datos y la difusión de los resultados a partir de la elaboración de informes de calidad. En este sentido, el diseño de evaluación deberá ajustarse a lo siguiente:

- Contar con medidas de la implementación para utilizarlas como moderadores de los cambios.
- Incluir datos que faciliten crear un perfil sobre quiénes obtienen mayores beneficios.
- Incluir el tamaño y composición del grupo.
- Concretar las características de la persona facilitadora.
- Utilizar instrumentos validados y fiables.
- Hacer pruebas prepos test con grupo control y experimental.
- Informar de los tamaños del efecto.
- Garantizar estándares de calidad de la evaluación.

1.1. Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia

“Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia” (Martín *et al.*, 2015), es un programa que parte del enfoque de Desarrollo Positivo de la Adolescencia, basado en la perspectiva de Oliva *et al.*, (2010), a la que se añade la resiliencia como parte de este desarrollo. Ha sido elaborado con la colaboración de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias para ser implementado en el contexto educativo.

Entre sus características destacan que es un programa grupal, presencial y de acceso universal, basado en evidencias, con fundamentación teórica y diseño de evaluación detallado. Esto se recoge en el manual junto a las condiciones de implementación, los objetivos generales y específicos, los contenidos, las actividades y la metodología.

Está dirigido al alumnado de los institutos de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente de primero y de segundo curso de la ESO, así como al alumnado de Formación Básica Profesional. Pretende fomentar las competencias del alumnado y la creación de un entorno positivo en los centros educativos que proporcione el

ambiente favorable para este crecimiento y que contribuya también a la convivencia escolar. Por ello, sus objetivos son:

1. Promover el conocimiento mutuo del alumnado para facilitar el trabajo colaborativo.
2. Desarrollar la competencia emocional y tomar conciencia de la red de apoyo social.
3. Fomentar el desarrollo personal, la resiliencia y los recursos que ayudan a resolver las situaciones cotidianas.
4. Aprender a planificar para conseguir las metas planteadas.
5. Favorecer el desarrollo moral del alumnado.
6. Promocionar estilos de vida saludable.

Para la consecución de estos objetivos, el programa consta de cinco módulos que abordan las diferentes dimensiones que contribuyen al desarrollo positivo de la adolescencia, con un total de 22 sesiones, con una duración aproximada de 60 minutos cada y una periodicidad semanal. De esta forma, está organizado para desarrollarse a lo largo de un curso académico (6-7 meses).

Un aspecto novedoso del programa es la propia organización y distribución de su implementación. Con el fin de promover el trabajo colaborativo y de crear un entorno positivo, el profesorado puede desarrollar las sesiones en las tutorías o las puede implementar, de manera colaborativa, con el profesorado de otras asignaturas. Para esto, se han tenido en cuenta los contenidos y competencias básicas propias de diferentes asignaturas del currículo de Educación Secundaria Obligatoria. En la Tabla 1 se detallan los contenidos específicos, la estructura del programa y la propuesta de asignaturas para abordar los módulos.

Tabla 1. Estructura del programa “Creciendo Juntos”

	Competencias	Objetivos específicos	Asignaturas
Módulo I. Mi clase y yo	Competencia de relaciones sociales Competencia emocional Competencia de desarrollo moral	1. Fomentar la cohesión grupal. 2. Promover relaciones positivas entre el alumnado. 3. Impulsar las relaciones entre el profesorado y el alumnado. 4. Desarrollar el sentimiento de pertenencia al grupo. 5. Conocer las expectativas del alumnado en el grupo. 6. Establecer las normas en el grupo.	Tutorías Educación Plástica Visual y Audiovisual Prácticas Comunicativas y Creativas Educación Física Lengua Castellana y Literatura Valores Éticos
Módulo II. Me gusta contar contigo	Competencia de relaciones sociales Competencia emocional	1. Adquirir un lenguaje emocional. 2. Identificar y manejar las propias emociones y las de los demás 3. Desarrollar la tolerancia aceptando y manejando las emociones derivadas de no lograr lo que se espera. 4. Reconocer la propia red de apoyo social. 5. Reforzar y/o ampliar la red de apoyo social.	Tutorías Educación Plástica Visual y Audiovisual Prácticas Comunicativas y Creativas Educación Física Lengua Castellana y Literatura Valores Éticos
Módulo III. ¿Cómo soy?	Competencia de desarrollo personal y resiliencia Competencias cognitivas	1. Desarrollar la autoestima y el autoconcepto. 2. Identificar los aspectos positivos de las experiencias vividas para así afrontar nuevas situaciones. 3. Reconocer las propias capacidades e intereses. 4. Incrementar la motivación en el alumnado. 5. Desarrollar estrategias para la resolución de problemas. 6. Afrontar de manera positiva las situaciones adversas.	Tutorías Prácticas Comunicativas y Creativas Lengua Castellana y Literatura Valores Éticos

Módulo IV. Nuestros valores	Competencia de desarrollo moral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fomentar valores de justicia, igualdad, respeto y tolerancia. 2. Promover la solidaridad y descubrir la satisfacción que se obtiene al ayudar a otros. 3. Aprender a empatizar para ser capaz de percibir y comprender los problemas de los otros. 	<p>Tutorías</p> <p>Educación Plástica Visual y Audiovisual</p> <p>Prácticas Comunicativas y Creativas</p> <p>Lengua Castellana y Literatura</p> <p>Valores Éticos</p> <p>Música</p> <p>Tecnología</p>
Módulo V. ¿Vivo saludablemente?	Competencia de salud	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexionar sobre los propios estilos de vida. 2. Promover un estilo de vida saludable (alimentación, consumo, educación afectivo-sexual, actividad física). 3. Aprender a disfrutar de la actividad física. 4. Conocer diferentes actividades como opciones para nuestro tiempo libre. 	<p>Tutorías</p> <p>Educación Física</p> <p>Biología y Geología</p> <p>Matemáticas</p>

Fuente. Elaboración propia a partir de Martín, J., Alemán, J., Álamo, A., Moreno, M. y Hernández, Z. (2015). *Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia*. Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias Dirección General.

El programa sigue la metodología experiencial adaptada a la intervención con adolescentes. Esta metodología ha sido utilizada ampliamente en programas grupales de educación parental generando cambios en los/las participantes (Martín *et al.*, 2009). Para la realización de las actividades, se parte de los conocimientos del alumnado, de sus experiencias, de sus problemas y de las dificultades de su entorno social, escolar y familiar, teniendo en cuentas los sentimientos que derivan de estas. Con ello, no sólo se promueve la participación del alumnado, sino también se da lugar a una verdadera reflexión en la que este va tomando conciencia de la conducta y de las consecuencias que se derivan de ella para terminar proponiendo objetivos reales de cambio.

Seguendo a Rodrigo *et al.*, (2010), esta metodología consta de dos fases que son: la fase impersonal y la fase personal. La primera fase (impersonal), se compone de dos períodos, la introducción y la observación de alternativas. El objetivo de la introducción es motivar a los/las participantes y captar su atención, acercándoles al tema a tratar y a conocer su relevancia, dando de esta forma sentido y significación a la sesión. Por otra parte, la observación de alternativas pretende fomentar el perspectivismo en los/las participantes para que entiendan que, ante una misma situación, hay diferentes formas de actuar, de sentir y de razones que motivan ese comportamiento.

La segunda fase (personal) se conforma por tres períodos: la explicitud de la forma de actuar, el análisis de las consecuencias y la verbalización de objetivos personales de cambio. Con la explicitud de la forma de actuar se persigue que el/la participante tome conciencia sobre cómo actúa, piensa y siente ante una situación cotidiana. Por otro lado, el análisis de consecuencias tiene como objetivo analizar las consecuencias positivas y negativas de la forma de actuar explicitada anteriormente y, por último, la finalidad de la verbalización de objetivos personales de cambio es adquirir un compromiso de cambio de actitud desde la reflexión y análisis realizado a lo largo de la sesión.

Partiendo de esta base metodológica, existen ciertas consideraciones para tener en cuenta a la hora de implementarla con adolescentes debido a las características propias de esta etapa evolutiva. Teniendo en cuenta esto, en la observación de alternativas no es suficiente con ofrecer diferentes modelos de actuación, sino que, es necesario facilitarles un modelo positivo de actuación, ejemplificando cómo actuar de forma positiva ante situaciones concretas. Además, en la explicitud de la forma de actuar, se requiere utilizar el anonimato como estrategia para garantizar la participación y adecuada revelación de la forma de actuar de los/las adolescentes. También, en este período, se pueden vivenciar situaciones con el fin de generar conductas y sentimientos que sirvan para explicitar, en el momento, una forma de actuar realista y acorde al proceso de reflexión que requiere la metodología. Así mismo, en el análisis de consecuencias, se ejemplifican las consecuencias, incluyendo un análisis impersonal de las mismas, con el fin de acercarles a las consecuencias reales derivadas de sus comportamientos. Por último, en la verbalización de objetivos personales de cambio, se recomienda a la persona facilitadora orientarlos y acotarlos para que, los propuestos por los/las chicos/as, no les generen sentimientos de frustración y vayan acorde con lo abordado en la sesión.

Finalmente, el programa cuenta con un diseño de evaluación cuasiexperimental de metodología mixta con el fin de comprobar su efectividad. A pesar de la carencia de un control experimental completo, se utilizarán de

diferentes procedimientos para subsanar la ausencia de un control total, como el uso de un grupo de control no equivalente, que se caracteriza por incluir dos grupos formados naturalmente (Castro, 2002; Bisquerra, 2004).

La recogida de los datos cuantitativos se realizará a través de seis escalas diferentes, de las cuales cinco son cumplimentadas tanto por el grupo experimental como por el de control, al inicio y al final del programa, y una será únicamente cumplimentada por el grupo experimental al final del programa. Estas son:

- Escala de Competencia y Resiliencia para Niños, Niñas y Adolescentes (adaptación de Rodrigo *et al.*, 2010).
- Escala de Autoconcepto y Realización (AURE) (adaptación de Hernández *et al.*, 2005).
- Escala sobre la Percepción del Alumnado Acerca de las Relaciones en el Centro y su Nivel de Participación Educativa (Martín *et al.*, 2013).
- Escala de Afrontamiento para Niños/as y Jóvenes (CSCY) (adaptación de Brodzinsky *et al.*, 1992)
- Escala de Apoyo Personal y Social (adaptado de Gracia *et al.*, 2002).
- Escala de Satisfacción con el Programa adaptada del Cuestionario de Satisfacción y Eficacia del Programa de Formación Parental (Almeida *et al.*, 2008).

Por su parte, la información cualitativa se recoge, durante la implementación del programa, a través de los diarios de seguimiento que cumplimenta el profesorado que lo imparte.

2. Objetivos

El objetivo principal de este artículo es presentar el Programa de Desarrollo Positivo “Creciendo Juntos”, así como, comprobar su eficacia en cuanto a la creación de entornos positivos analizando el efecto en la promoción del establecimiento de relaciones positivas y en la percepción del alumnado del nivel de participación fomentado por los centros educativos. Además, se pretende determinar cómo influye la satisfacción del alumnado con el programa en su vinculación con el centro y en su percepción de la promoción de la participación.

3. Metodología

3.1. Participantes

La muestra total del estudio está compuesta por 990 alumnas y alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de centros públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias. El grupo experimental está formado por 799 participantes con una \bar{X} de edad de 12.92 años (11-17 años), de los cuales, el 53.1% son chicos y el 46.9% chicas. La mayoría del alumnado que participa en el programa pertenece a 2º de Educación Secundaria Obligatoria (46%), seguido de 1º (44.1%) y el resto pertenece a cursos de Formación Profesional Básica y del Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (9.9%). Por su parte, el grupo de control se compone de 191 alumnos y alumnas pertenecientes a otros cursos de los mismos centros académicos. Cuentan con \bar{X} de edad de 13.32 años (11-16 años) y el 52.1% son chicos, mientras el 47.9% son chicas. En cuanto a la distribución por cursos, el 41.4% pertenece al 1º curso de Educación Secundaria Obligatoria, el 39.8% al 3º curso y el 18.8% al 2º curso.

En lo referente al perfil académico, en el grupo experimental, el 37.8% ha repetido curso alguna vez y el 26.8% se encuentra en riesgo de abandono escolar temprano. A pesar de esto, el 45.6% considera que tiene un rendimiento académico medio y el 45.5% alto. Además, solo el 1.1% podría considerarse absentista. En el grupo de control, ha repetido curso el 39.3% y el alumnado en riesgo de abandono escolar temprano se sitúa en torno al 26%. De igual manera, la mayoría informa de un rendimiento académico medio (56.1%), seguido del rendimiento académico alto (39.1%). El porcentaje de alumnado absentista coincide con el del grupo experimental (1.1%).

Al perfil académico se añaden aspectos que tienen que ver con las relaciones que establecen en el centro educativo. La mayor parte del alumnado afirma que tiene una buena relación con el profesorado (grupo experimental=54.9%; grupo de control=55%) y con los iguales (grupo experimental=47.3%; grupo de control=51.6%). A pesar de esto, hay alumnado que afirma que se ha sentido solo (grupo experimental=22.7%; grupo de control=15.3%). Finalmente, el alumnado en general tiene una conflictividad baja (grupo experimental=52.5%; grupo de control=46.3%).

3.2. Instrumentos

Para conocer los vínculos promovidos por el programa y los cambios en la promoción de la participación del alumnado se utilizó la Escala sobre la Percepción del Alumnado acerca de las Relaciones en el Centro y su Nivel de Participación Educativa (Martín *et al.*, 2013). Es una escala tipo Likert de 6 puntos (1 Nada, 2 Casi nada, 3 Pocas veces, 4 Algunas veces, 5 Muchas veces y 6 Siempre), compuesta, originalmente, por 26 ítems. Los/las adolescentes responden en relación con el grado de acuerdo sobre la medida en la que se identifican con las afirmaciones según la relación que tienen con sus compañeros/as y con el profesorado y el nivel de promoción de la participación del centro educativo. Tras el análisis factorial, la solución factorial quedó compuesta por 22 ítems, cuyos pesos factoriales oscilan entre .407 y .857. El primer factor, relación con el profesorado, está formado por 9 ítems; el segundo factor, relación con los/las compañeros/as, por 7 ítems; y, el último factor, nivel de participación que

promueve el centro, por 6 ítems. El modelo presenta un ajuste óptimo (RMSEA=.049; 90% .043-.055; CFI=.976; TLI = .967 y SRMR= .026) y una fiabilidad adecuada en la escala global ($\alpha=.95$) y en las tres dimensiones que la forman: relación con el profesorado ($\alpha=.88$); relación con los/las compañeros/as ($\alpha=.84$); y nivel de participación que promueve el centro ($\alpha=.84$).

Por otra parte, con el fin de conocer la satisfacción del alumnado con su participación en el programa, se realizó una adaptación del Cuestionario de Satisfacción y Eficacia del Programa de Formación Parental de Almeida *et al.*, (2008). Es una escala tipo Likert de 6 puntos (1 Nada, 2 Casi nada, 3 Poco, 4 Algo, 5 Bastante y 6 Siempre), compuesta por 42 ítems. La solución factorial quedó compuesta por 28 ítems con pesos factoriales que oscilan entre .447 y .813. Se confirma un óptimo ajuste en el modelo (RMSEA=.023; 90% .017-.029; CFI=.998; TLI = .996 y SRMR= .020), una buena fiabilidad a nivel global ($\alpha=.95$) y en dimensiones que la componen: aspectos logísticos y estructura del programa ($\alpha=.80$); contenidos ($\alpha=.74$); dinámica del grupo ($\alpha=.82$); dinamización de los/las formadores ($\alpha=.87$); y cambios producidos por el programa ($\alpha=.72$).

3.3. Procedimiento

La creación e implementación del programa implicó la realización previa de una serie de acciones. La primera fue contactar con la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias para la creación y desarrollo de sus contenidos con apoyo de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, y la financiación del programa MAC 2007-2013 de Cooperación Transnacional, del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), por el proyecto INFORMAT de fomento de la Orientación e Introducción de las TIC en las Aulas y por el Ministerio de Educación y Deporte de la República de Cabo Verde, miembros del grupo de investigación de Educación Inclusiva de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y de la Asociación Hestia.

La segunda acción fue pilotar el programa en diez Institutos de Educación Secundaria Obligatoria inscritos al Programa de Mejora de la Convivencia (PROMECO). Tras ello, se obtuvo una resolución por la Consejería de Educación para implementarlo, de forma voluntaria, en todos los centros PROMECO de las Islas Canarias que quisieran.

La tercera acción fue impartir formación específica, con carácter inicial y de seguimiento, al profesorado PROMECO encargado de la implementación del programa en los centros adscritos al mismo y a sus orientadores. Los contenidos fueron: presentación del programa y de sus características, sus contenidos, su metodología y la importancia de ser evaluado, ofreciendo orientaciones para garantizar la fiabilidad del proceso evaluativo con la adecuada cumplimentación de escalas y diarios de seguimiento, garantizando el anonimato del alumnado. Posteriormente, se les envió por correo electrónico a los centros educativos y al profesorado de PROMECO, el material para el inicio y desarrollo del programa y el cronograma para su evaluación.

La cuarta acción fue la recogida de datos cuantitativos al inicio y al final del programa a través de la aplicación Google Forms. La recogida de datos cualitativos se realizó a partir de la cumplimentación del diario de seguimiento que el profesorado hacía tras desarrollar cada sesión.

3.4. Análisis de datos

En primer lugar, se realizaron análisis multivariados de varianza (MANOVAS) para todas las dimensiones de cambio, siendo las variables de medida la propia dimensión, el tiempo y utilizando como covariable el grupo, con el fin de determinar diferencias entre el grupo de control y el de intervención en todas las dimensiones antes y después de la intervención. Se observó la F de Lambda de Wilks para su significación y para el tamaño del efecto el estadístico η^2 . La relevancia clínica de este estadístico se clasifica como no relevante cuando η^2 está entre $.000 \leq .003$; bajo cuando η^2 está entre $.010 \leq .039$; intermedio cuando η^2 está entre $.060 \leq .110$; alto cuando η^2 está entre $.140 \leq .200$ (Cohen, 1988). También se realizaron análisis multivariados (MANOVAS) sólo con el grupo experimental e incluyendo únicamente la dimensión y el tiempo con el fin de observar los cambios en este grupo tras la intervención.

Posteriormente, se calcularon las ganancias de cada competencia personal utilizando los resultados del pretest y postest. Se continuó con un análisis univariante de varianza (ANOVA) con el fin de determinar diferencias en las ganancias del alumnado según variables criterio. Se toman como resultados significativos aquellos que presenta un p-valor inferior a .05. El tamaño del efecto se calculó mediante la d de Cohen que establece que este no es relevante cuando d se encuentra entre $.0 \leq .1$; es bajo cuando d está entre $.2 \leq .4$; intermedio cuando d está entre $.5 \leq .7$ intermedio; y alto cuando d está entre $.8 \leq 1.0$ alto (Cohen, 1988).

Para comprobar influencia de la satisfacción, se realizaron pruebas t para muestras independientes utilizando como variables de pruebas las ganancias en las relaciones con el profesorado, en las relaciones con los/las compañeros/as y en el nivel de participación que promueve el centro y como variables de agrupación, los factores obtenidos (satisfacción con la implementación y satisfacción con los cambios producidos por el programa). Nuevamente, se toman como resultados significativos aquellos que presenta un p-valor inferior a .05. El tamaño del efecto se calculó mediante la d de Cohen (Cohen, 1988).

4. Resultados

4.1. Diferencias entre el grupo de intervención y el grupo control en las relaciones en el centro escolar y la promoción de la participación educativa del alumnado tras su participación en el programa Creciendo Juntos.

Al comparar las relaciones en el centro y la participación educativa entre el grupo de intervención y el de control, se observan diferencias en todos los efectos. Específicamente, el análisis de la dimensión por el tiempo y por el grupo se observan diferencias significativas que vienen marcadas por las pérdidas del grupo de control en la relación con sus compañeros/as y la percepción del nivel de promoción de la participación por parte del centro educativo ($F_{(2,638)} = .983; p = .004; \eta^2 = .017$). Al analizar cada factor, se encuentran diferencias significativas al finalizar la intervención siendo el alumnado del grupo de intervención el que presenta una mayor relación con sus compañeros/as ($t = 2.26; p = .024; \eta^2 = .008$) y una mayor percepción sobre el nivel de participación que promueve el centro ($t = 3.36; p = .001; \eta^2 = .017$), que el alumnado del grupo de control (Tabla 2).

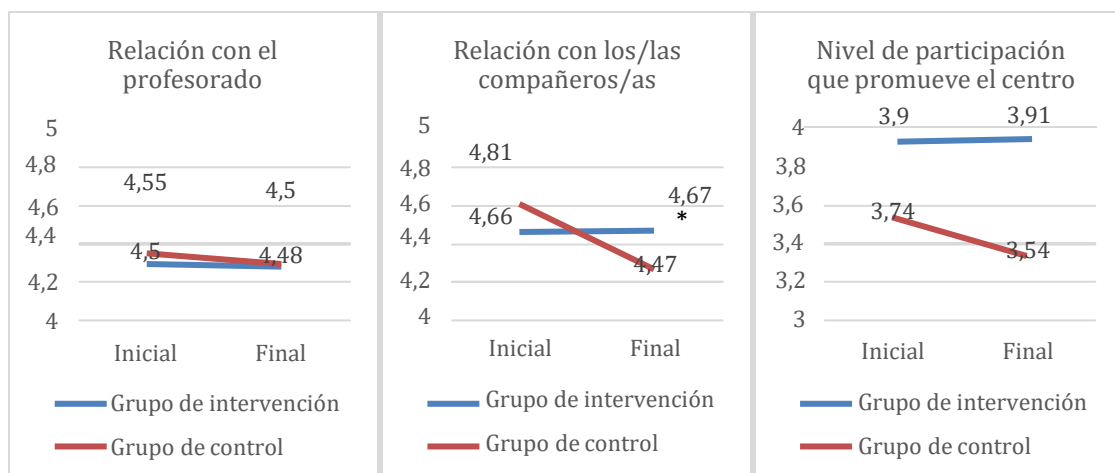
Tabla 2. Contraste de medidas repetidas pre y postest de los factores de la Escala sobre la percepción del alumnado acerca de sus relaciones en el centro y su nivel de participación educativa comparando al grupo de intervención y el de control

Factores		Grupo		t	p	η^2
		Intervención $\bar{X} (\sigma) N$	Control $\bar{X} (\sigma) N$			
Relación con el profesorado	Inicial	4.50 (1.0) 525	4.55 (.90) 117	-4.89	.63	.000
	Final	4.48 (.97) 525	4.50 (.95) 117	-.159	.87	.000
Relación con los/las compañeros/as	Inicial	4.66 (.91) 525	4.81 (.85) 116	-1.61	.11	.004
	Final	4.67 (.86) 525	4.47 (.93) 116	2.26	.024*	.008
Nivel de participación que promueve el centro	Inicial	3.90 (1.0) 525	3.74 (1.2) 116	1.48	.14	.003
	Final	3.91 (1.1) 525	3.54 (1.1) 116	3.36	.001***	.017

Nota.: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; $\eta^2 .000 \leq .003$ no relevante; $\eta^2 .010 \leq .039$ bajo; $\eta^2 .060 \leq .110$ intermedio; $\eta^2 .140 \leq .200$ alto.

En la siguiente gráfica (Figura 1) se puede observar que, mientras la relación con el profesorado se mantiene estable tanto en el grupo de control como en el de intervención, en la relación con los/las compañeros/as el alumnado del grupo de intervención no tiene variaciones antes y después de la intervención mientras que el del grupo de control muestra pérdidas y su media se sitúa significativamente por debajo de la del grupo de intervención. Por su parte, en la percepción sobre el nivel de participación que promueve el centro, el alumnado del grupo de intervención muestra medias más altas de partida y se mantiene estable. Tras finalizar la intervención, el alumnado del grupo de control obtiene pérdidas y esta diferencia entre ambos se vuelve significativa.

Figura 1. Contraste de medidas repetidas pre y postest de los factores de la Escala sobre la percepción del alumnado acerca de sus relaciones en el centro y su nivel de participación educativa comparando al grupo de intervención y el de control



Nota.: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

4.2. Efectos producidos en las relaciones en el centro escolar y la promoción de la participación educativa del alumnado tras su participación en el programa Creciendo Juntos.

Con el análisis multivariado de varianza para determinar si ha habido cambios en las relaciones en el centro escolar y la participación en el grupo experimental, tras la intervención, se encuentra un efecto significativo únicamente en la dimensión ($F_{(2,523)} = 242.96$; $p = .000$; $\eta^2 = .48$). Sin embargo, no se observan cambios tras participar en el programa ya que no existen diferencias significativas entre la dimensión y la variable tiempo ($F_{(2,523)} = .293$; $p = .746$; $\eta^2 = .001$). Tampoco existen diferencias al comparar las medias de cada factor por separado en el pre y en el postest: relaciones con el profesorado ($F_{(1,524)} = .139$; $p = .709$; $\eta^2 = .000$), relaciones con sus compañeros/as ($F_{(1,524)} = .048$; $p = .827$; $\eta^2 = .000$) y nivel de participación promovida por el centro ($F_{(1,567)} = .039$; $p = .843$; $\eta^2 = .000$) (Tabla 3).

Tabla 3. Contraste de medidas repetidas pre y postest de los factores de la Escala sobre la percepción del alumnado acerca de sus relaciones en el centro y su nivel de participación educativa

Factores	Tiempo		F	p	η^2
	Pretest $\bar{X}(\sigma) N$	Postest $\bar{X}(\sigma) N$			
Relación con el profesorado	4.50 (1.0) 525	4.48 (.97) 525	.130	.709	.000
Relación con los/lascompañeros/as	4.66 (.91) 525	4.67 (.86) 525	.048	.827	.000
Nivel de participación que promueve el centro	3.90 (1.0) 525	3.91 (1.1) 525	.039	.843	.000

Nota.: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; $\eta^2 .000 \leq .003$ no relevante; $\eta^2 .010 \leq .039$ bajo; $\eta^2 .060 \leq .110$ intermedio; $\eta^2 .140 \leq .200$ alto.

En el análisis de los efectos sobre las ganancias en las relaciones en el centro y el nivel de participación que este promueve, no se encontraron diferencias significativas en función al sexo, al curso, ni a algunas de las variables relacionadas con el abandono escolar temprano (riesgo de abandono, rendimiento académico, repetir curso, calidad de relación con los/las compañeros y sentimiento de soledad).

Donde sí se encontraron diferencias significativas según la edad fue en las ganancias en las relaciones con el profesorado ($F_{(2,518)} = 3.24$; $p = .04$; $d = .29$) (Tabla 4). Los contrastes post hoc indican que estas diferencias vienen marcadas entre el alumnado de 14 años o más que obtiene mayores ganancias en las relaciones con el profesorado que el alumnado de 12 años o menos, que obtiene pérdidas ($\bar{X}_{(12 \text{ años o menos})} = -0.09$; $\bar{X}_{(14 \text{ años o más})} = 0.21$; $p = .044$; $d = .30$).

Tabla 4. Diferencias de medias en las ganancias de los factores de la Escala sobre la percepción del alumnado acerca de sus relaciones en el centro y su nivel de participación educativa en función de la edad

Factores	Edad			F	p	d
	12 años o menos $\bar{X}(\sigma) N$	13 años $\bar{X}(\sigma) N$	14 o más años $\bar{X}(\sigma) N$			
Ganancias en la relación con el profesorado	-0.09 (.9) 196	-0.06 (1.1) 216	0.21 (1.1) 109	3.24	.04*	.29
Ganancias en la relación con los/las compañeros/as	0.00 (.98) 196	0.03 (.98) 216	0.01 (1.1) 109	.039	.971	-
Ganancias en el nivel de participación que promueve el centro	-0.02 (1.2) 196	0.04 (1.1) 216	-0.00 (1.3) 109	.167	.846	-

Nota.: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; $d .0 \leq .1$ no relevante; $d .2 \leq .4$ bajo; $d .5 \leq .7$ intermedio; $d .8 \leq 1.0$ alto.

También se hallaron diferencias significativas en función a la calidad de la relación con el profesorado en las ganancias en las relaciones con este ($F_{(2,498)} = 4.72$; $p = .009$; $d = .46$) (Tabla 5). Los contrastes post hoc indican que estas diferencias vienen marcadas entre el alumnado que afirma que tiene una mala relación con el profesorado que obtiene mayores ganancias que el resto en su relación con este, mientras que aquel que tiene una buena relación o muy buena relación obtiene pérdidas ($\bar{X}_{(mala)} = 0.29$; $\bar{X}_{(buena)} = -0.07$; $p = .014$; $d = .31$) ($\bar{X}_{(mala)} = 0.29$; $\bar{X}_{(muy buena)} = -0.10$; $p = .015$; $d = .36$).

Tabla 5. Diferencias de medias en las ganancias de los factores de la Escala sobre la percepción del alumnado acerca de sus relaciones en el centro y su nivel de participación educativa en función de la calidad de la relación con el profesorado

Factores	Relación profesorado			F	p	d
	Mala \bar{X} (σ) N	Buena \bar{X} (σ) N	Muy buena \bar{X} (σ) N			
Ganancias en la relación con el profesorado	0.29 (1.2) 93	-0.07 (1.0) 269	-0.10 (.89) 139	4.72	.009**	.46
Ganancias en la relación con los/las compañeros/as	0.13 (1.2) 93	0.04 (.93) 269	-0.08 (1.1) 139	1.28	.285	-
Ganancias en el nivel de participación que promueve el centro	0.08 (1.2) 93	0.01 (1.2) 269	0.02 (1.1) 139	.128	.880	-

Nota.: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; $d.0 \leq .1$ no relevante; $d.2 \leq .4$ bajo; $d.5 \leq .7$ intermedio; $d.8 \leq 1.0$ alto.

4.3. Efectos producidos por la satisfacción con el programa Creciendo Juntos en las relaciones en el centro escolar y la promoción de la participación educativa del alumnado.

Se comprobó si la satisfacción con los diferentes aspectos del programa tenían un efecto en las ganancias de las relaciones del alumnado y su percepción sobre el nivel de participación que promueve el centro educativo (Tabla 6). En este sentido se observa que el alumnado con mayor satisfacción en los aspectos logísticos y estructura del programa tiene mayores ganancias en la relación con los/las compañeros/as ($t_{(502)}=3,08$; $p=.002$; $d=.45$). Por su parte, la mayor satisfacción en los contenidos del programa se relaciona con mayores ganancias en la percepción sobre el nivel de participación que promueve el centro educativo ($t_{(499)}=2,14$; $p=.033$; $d=.29$). Del mismo modo, el alumnado que tiene una mayor satisfacción con las dinámica del grupo obtiene mayores ganancias en la relación con los/las compañeros/as ($t_{(501)}=3,64$; $p=.001$; $d=.45$) y en la percepción sobre el nivel de participación que promueve el centro educativo ($t_{(501)}=2,59$; $p=.01$; $d=.32$). En cuanto al papel de los formadores/as, el alumnado más satisfecho con esta dinamización obtiene mayores ganancias en la relación con el profesorado ($t_{(499)}=2,39$; $p=.017$; $d=.36$) y en la percepción sobre el nivel de participación que promueve el centro educativo ($t_{(499)}=2,81$; $p=.005$; $d=.42$). Finalmente, el alumnado que está más satisfecho con los cambios producidos por el programa obtiene mayores ganancias en todos estos aspectos: en la relación con el profesorado ($t_{(499)}=2,42$; $p=.016$; $d=.36$); en la relación con los/las compañeros/as ($t_{(499)}=2,64$; $p=.008$; $d=.39$) y el nivel de participación que promueve el centro ($t_{(499)}=2,30$; $p=.022$; $d=.34$).

Tabla 6. Comparación de las medias de la Escala sobre la percepción del alumnado acerca de sus relaciones en el centro y su nivel de participación educativa en función de la calidad de la relación con el profesorado en función a la Satisfacción con diferentes aspectos del programa

Factores de Satisfacción	Factores de Relación y Participación	Baja \bar{X} (σ) N	Alta \bar{X} (σ) N	t	p	d
Aspectos logísticos y estructura del programa	Ganancias en la relación con el profesorado	-0,215 (1,20) 52	0,012 (1,05) 450	1,45	.148	-
	Ganancias en la relación con los/las compañeros/as	-0,397 (1,41) 52	0,065 (0,97) 450	3,08	.002**	.45
	Ganancias en el nivel de participación que promueve el centro	-0,264 (1,31) 52	0,052 (1,16) 450	1,84	.067	-
Contenidos	Ganancias en la relación con el profesorado	-0,165 (1,43) 65	0,013 (1,00) 434	1,26	.209	-
	Ganancias en la relación con los/las compañeros/as	-0,164 (1,61) 65	0,048 (0,91) 434	1,54	.123	-
	Ganancias en el nivel de participación que promueve el centro	-0,267 (1,44) 65	0,069 (1,13) 434	2,14	.033*	.29
Dinámica del grupo	Ganancias en la relación con el profesorado	-0,117 (1,31) 76	0,007 (1,02) 425	0,93	.354	-
	Ganancias en la relación con los/las compañeros/as	-0,375 (1,47) 76	0,087 (0,91) 425	3,64	.001***	.45
	Ganancias en el nivel de participación que promueve el centro	-0,3 (1,27) 76	0,078 (1,15) 425	2,59	.01**	.32

Dinamización de los/las formadores/as	Ganancias en la relación con el profesorado	-0,354 (1,66) 50	0,026 (1,97) 449	2,39	.017*	.36
	Ganancias en la relación con los/las compañeros/as	0,116 (1,66) 50	0,005 (0,94) 449	-0,72	.472	-
	Ganancias en el nivel de participación que promueve el centro	-0,421 (1,57) 50	0,071 (1,12) 449	2,81	.005**	.42
Cambios producidos por el programa	Ganancias en la relación con el profesorado	-0,355 (1,47) 51	0,27 (1,01) 448	2,42	.016*	.36
	Ganancias en la relación con los/las compañeros/as	-0,345 (1,27) 51	0,057 (0,99) 448	2,64	.008**	.39
	Ganancias en el nivel de participación que promueve el centro	-0,338 (1,54) 51	0,063 (1,12) 448	2,30	.022*	.34

Nota.: ***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05; d.0 ≤ .1 no relevante; d .2 ≤ .4 bajo; d.5 ≤ .7 intermedio; d .8 ≤ 1.0 alto.

5. Discusión

Con este artículo se pretende dar a conocer el programa de Desarrollo Positivo “Creciendo Juntos” y comprobar su eficacia en cuanto a la creación de entornos positivos. Uno de los aspectos más importantes para tener en cuenta a la hora de crear estos entornos son las relaciones que establecen el alumnado tanto con adultos que pueden actuar de referentes positivos como con sus iguales (Lázaro-Visa *et al.*, 2019; Oliva *et al.*, 2008, 2011). En general, al igual que en otros estudios, hemos encontrado una tendencia a la disminución de las relaciones sociales por parte de los/las adolescentes (Kagıtcıbası, 2018; Luk *et al.*, 2013; Shek & Sun, 2010). Sin embargo, esta tendencia puede mejorarse a través de la implementación de programas de Desarrollo Positivo de la Adolescencia.

Específicamente, al analizar la relación con los/las iguales encontramos que el alumnado que ha participado en el programa mantiene su nivel de relación, mientras que el alumnado que no participa presenta pérdidas en el mismo. Esto es relevante teniendo en cuenta el valor que tienen las relaciones con los/las iguales para las personas a lo largo de la vida y los efectos sobre su desarrollo y bienestar, lo cual se acentúa durante la adolescencia. En esta etapa evolutiva, los/las iguales se convierten en una fuente de apoyo muy importante y esto tiene una gran influencia sobre el desarrollo y ajuste psicosocial de estos/as (Fuertes *et al.*, 2001; Sánchez-Queija & Oliva, 2003). Por otra parte, estos hallazgos coinciden con los encontrados con el programa de Desarrollo Positivo “Positive Action”.

Lewis *et al.*, (2016) analizando las trayectorias de cambio, encontraron una disminución en la vinculación de los/las adolescentes con sus iguales en la etapa de la adolescencia, aunque este efecto se mitigaba cuando participaban en programas de Desarrollo Positivo.

Por otra parte, en lo referente a las relaciones con el profesorado, obtienen ganancias el alumnado de mayor edad y aquellos que en el inicio del programa tenían una mala relación con estos. Esta mejora es fundamental ya que estas buenas relaciones alumnado-profesorado influyen, en general, en el desarrollo del adolescente y, en particular, en sus resultados académicos (Gregoriadis *et al.*, 2022). Además, esta relación de apoyo también contribuye positivamente a la prevención de conductas de riesgo a largo plazo (Hamre & Pianta, 2001).

Otro aspecto que contribuye a que los centros se conviertan en entornos positivos son las oportunidades de participación que brinda al alumnado ya que, esta, les facilita poner en práctica sus competencias desarrollándolas (Lázaro-Visa *et al.*, 2019; Marchena *et al.*, 2015; Oliva *et al.*, 2008, 2011). De ahí que sea importante saber la percepción que tiene el alumnado sobre el nivel de participación que promueve el centro educativo. En este sentido, encontramos que el alumnado del grupo de intervención, al final del programa, muestra una mayor percepción de esta promoción de la participación que el grupo de control. Esto supone un aumento del compromiso del alumnado con el centro educativo, promocionando así sus posibilidades de éxito escolar y el refuerzo del sentimiento de pertenencia al centro (Marchena *et al.*, 2014). Otras investigaciones han demostrado una disminución en la percepción de los aspectos promotores de la participación educativa por parte de los/las adolescentes a medida que aumenta su edad (Balaguer *et al.*, 2020). Por ello, y con el fin de favorecer el sentimiento de pertenencia al centro educativo, es importante abordar los programas de Desarrollo Positivo del Adolescente desde el acceso a la educación secundaria.

También analizamos la influencia de la satisfacción con el programa en la mejora de estas relaciones y en la percepción de la participación que promueve el centro. En este sentido, otros programas de Desarrollo Positivo del Adolescente donde se ha evaluado la visión subjetiva de los participantes sobre el programa, se ha encontrado que el alumnado con mayor satisfacción con el programa muestra resultados más sólidos que aquellos con menor satisfacción con este (Luk *et al.*, 2013; Shek & Sun, 2010). En nuestro caso, encontramos que en la mejora de las relaciones con el profesorado influye la satisfacción con la dinamización de los/las formadores/as y los cambios producidos por el programa. Es lógico pensar que cuando el profesorado asume un rol más cercano, emocional y distendido, se favorece el establecimiento de vínculos con su alumnado, convirtiéndose en un/a adulto/a de referencia para estos/as y en un facilitador de la participación educativa.

Por otra parte, en las relaciones con los/las compañeros/as contribuye la satisfacción con los aspectos logísticos y estructura del programa, la satisfacción con la dinámica del grupo y la satisfacción con los cambios producidos por este. Esto puede ser debido a la mejora del clima del aula motivado por realizar actividades fuera de lo académico o no formales, donde se promueve el conocimiento mutuo y la ayuda entre el alumnado. Al mismo tiempo, la propia metodología del programa y el hecho de que tenga un carácter más democrático y sociocultural, puede estar promoviendo la satisfacción del alumnado con la propia estructura del programa. Por último, en lo referente a la percepción del nivel de participación que promueve el centro, vemos que influyen la satisfacción con los contenidos del programa, con la dinámica del grupo, con la dinamización de los/las formadores/as y con los cambios producidos por el programa. Una vez más, cambiar la estructura académica por actividades donde el protagonista sea el propio alumnado, y donde se le ofrezcan oportunidades para su desarrollo, promueve que el alumnado tenga una visión positiva sobre el centro educativo.

6. Conclusiones

Hemos visto que, a pesar de que en la adolescencia existe una tendencia hacia la disminución de las relaciones sociales y a la implicación y participación en los centros educativos, es posible fomentar un entorno positivo en los centros educativos a través de la implementación de programas de Desarrollo Positivo de la Adolescencia, de acceso universal (Oliva *et al.*, 2011; Paricio *et al.*, 2020; Pertegal *et al.*, 2010) que favorezcan la vinculación del alumnado con el centro y promuevan su continuidad escolar. Además, la literatura demuestra la importancia de dotar de competencias a los/las adolescentes para garantizar su tránsito exitoso a la vida adulta. Por ello, cobra relevancia el diseño, implementación y evaluación de estos programas. Sin embargo, para garantizar su eficacia, es necesario que dichos programas tengan una serie de características. En primer lugar, deben ser programas basados en evidencia (Cheung & Slavin, 2016; Slavin, 2017). En segundo lugar, que fomenten todas las áreas de desarrollo positivo de la adolescencia; y, en tercer lugar, que integren a toda la comunidad educativa (Marchena *et al.*, 2015; Oliva *et al.*, 2011; Pertegal *et al.*, 2010). El programa "Creciendo Juntos", además de cumplir con estos criterios, cuenta con el uso novedoso de la metodología experiencial al servicio del trabajo con el alumnado adolescente.

Finalmente, como limitación del estudio encontramos una dificultad para medir estos cambios a lo largo del tiempo. Como línea futura de investigación, se propone contar con diseños longitudinales que evalúen, de forma posterior a la finalización del programa, la consolidación de los cambios en el alumnado y en el clima del centro educativo.

7. Agradecimientos

La actividad científica producida en este estudio ha sido financiada por la Consejería de Economía, Conocimiento y Empleo del Gobierno de Canarias, y cofinanciada por el Fondo Social Europeo, pues Adriana Álamo-Muñoz (TESIS2020010079) y Miriam del Mar Cruz-Sosa (TESIS2020010060) son beneficiarias del programa predoctoral de formación del personal investigador en Canarias.

Referencias

- Aciego de Mendoza, R., Domínguez Medina, R. y Hernández Hernández, P. (2005). Consistencia interna y estructura factorial de un cuestionario sobre autorrealización y crecimiento personal. *Psicothema*, 17(1), 134-142. <https://www.psicothema.com/pdf/3077.pdf>
- Alemán, J. A., Martín, J. C., Marchena, R., Santana, R., Álamo, A. y Györfi, A. M. (2013). Las relaciones alumnado-profesorado y su incidencia en el riesgo de abandono escolar temprano. En I. C. Y (Ed.), *Libro de Actas del II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (p. 2089). Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Almeida, A., Alarcão, M., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M. F., Abreu-Lima, I. y Ribeiro dos Santos, M. (2008). Avaliação da satisfação e eficácia do programa de formação parental. [Manuscrito não publicado].
- Balaguer Estaña, Á., Martínez Villar, M. y Naval Durán, C. (2020). Percepción del Centro Educativo por Adolescentes. Diferencias según curso, edad, sexo, tipo de centro y rendimiento. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (30), 54-72. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i30.2023>
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Brodzinsky, D. M., Elias, M. J., Steiger, C., Simon, J., Gill, M. y Clarke Hitt, J. (1992). Coping scale for children and youth: Scale development and validation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13(2). [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(92\)90029-H](https://doi.org/10.1016/0193-3973(92)90029-H)
- Castro Sánchez, J. J. (2002). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológicos*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Cheung, A. C. y Slavin, R. E. (2016). How Methodological Features Affect Effect Sizes in Education. *Educational Researcher*, 45(5), 283-292. <https://doi.org/10.3102/0013189X16656615>
- Cohen, J. (1998). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2^a ed.). Lawrence Erlbaum Associates. doi:<https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Curran, T. y Wexler, L. (2017). School-Based Positive Youth Development: A Systematic Review of the Literature. *Journal School Health*, 87(1), 71-80. <https://doi.org/10.1111/josh.12467>
- Fuertes Martín, J. A., Martínez Álvarez, J. L. y Hernández, A. (2001). Relaciones de amistad y competencia en las relaciones con los iguales en la adolescencia. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 54(3), 531-546. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2364897>
- García-Poole, C., Byrne, S. y Rodrigo, M. J. (2019). How do communities intervene with adolescents at psychosocial risk? A systematic review of positive development programs. *Children and Youth Services Review*, 99, 194-204. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.01.038>
- Gracia, E., Musitu Ochoa, G. y Herrero Olaizola, J. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Síntesis.
- Gregoriadis, A., Vatou, A., Tsigilis, N. y Grammatikopoulos, V. (2022). Examining the Reciprocity in Dyadic Teacher-Child Relationships: One-With-Many Multilevel Design. *Original Research Article*, 6, 811934. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.811934>
- Hamre, B. K. y Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Kagıtcıbası, C., Baydar, N. y Cemalçil, 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- Marchena, R., Alemán, J., Martín, J. y Santana, R. (2014). Investigación sobre el riesgo de abandono escolar temprano. *Organización y Gestión Educativa*(3), 34-38.
- Marchena, R., Alemán, J., Martín, J. y Santana, R. (2015). La organización en los centros y las prácticas de aula: elementos que favorecen la continuidad escolar. *Organización y Gestión Educativa*, 23(3), 16-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5082410>
- Martín, J., Alemán, J., Álamo, A., Moreno, M. y Hernández, Z. (2015). *Creando Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia*. Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias Dirección General.

PROGRAMA "CRECIENDO JUNTOS": PROMOCIÓN DE RELACIONES POSITIVAS PARA EL ALUMNADO

- Martín, Máizquez, Rodrigo, Byme, Rodríguez, y Rodríguez. (2009). Programas de Educación Parental. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 121-133. http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-05592009000200004&yscript=sci_arttext.
- Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M. A., Ríos, M. y Antolín, L. (2008). *La Promoción del Desarrollo Adolescente. Recursos y Estrategias de Intervención*. Sevilla: Junta de Andalucía y Consejería de Salud. https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/salud_5af95868d8a18_promocion_desarrollo_adolescente.pdf
- Oliva, A., Pertegal, M. Á., Antolín, L., Reina, M. C., Ríos, M., Hernando, Á., ... Estévez, R. M. (2011). *Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces [PDF]*. https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/salud_5af95868d9005_desarrolloPositivo.pdf
- 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>
- Paricio, D., Rodrigo, M. F., Viguer, 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, M. A., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66. <https://doi.org/10.1174/113564010790935169>
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C. y Cabrera, E. (2010). Escala de Competencias y Resiliencia del Menor. [Documento inédito] Universidad de La Laguna.
- Rodrigo, M., Martín, J. y Máizquez, M. (2010). *La Educación Parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. FEMP. https://www.fempclm.es/Educacion-parental-como-recurso-psicoeducativo-para-promover-la-parentalidad-positiva_es_3_2_0_0.html
- Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M. F. y Comas-Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.AEDE>
- Sánchez-Queija, I. y Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 71-86. <https://doi.org/10.1174/02134740360521796>
- 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>
- 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>