

**ABORDAJE TEÓRICO DOCUMENTAL DE LA EXPERIENCIA DE
IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE DESARROLLO POSITIVO CON
JÓVENES LATINOAMERICANOS**

Estudiantes de semillero United Future Leaders

Alejandro Arteaga Gil

Sarita Firstman Lamus

Asesores

Nadia Semenova Moratto Vasquez

Daniela Sánchez Acosta

Grupo de investigación Psicología, Salud y Sociedad

Universidad CES

2020

Resumen

El desarrollo positivo es una propuesta teórica que apunta por el alcance del potencial que todos los seres humanos cargan intrínsecamente desde una mirada completa, integral y holística. El objetivo de la presente investigación fue realizar una revisión bibliográfica sobre los diferentes programas de este tópico que se han aplicado en los últimos años en la población juvenil latinoamericana. Para esto, se utilizaron como base teórica 51 artículos que expusieran la experiencia de implementación y ejecución de programas de desarrollo positivo en el contexto latinoamericano, particularmente en la población de los jóvenes, teniendo en cuenta un período de tiempo no mayor a 5 años desde el año de publicación, con el fin de tener un compendio teórico contextualizado a esta zona geográfica en el lapso previamente delimitado. Basado en esto, se encontró que a pesar de que la propuesta del desarrollo positivo se enfoca en una formación integral, la mayoría de los autores no cumplen a cabalidad con esta definición, pues segmentan su intervención en diferentes dimensiones a impactar en vez de ocuparse de la totalidad. A su vez, se encontró que hace falta crear y validar escalas que permitan unificar los criterios de éxito y fracaso frente a la intervención de un programa de desarrollo positivo. Finalmente queda de manifiesto la importancia de aplicar aproximaciones teóricas que sean propias a las regiones o bien adecuarlas para que se ajusten completamente al contexto.

Palabras clave

Desarrollo positivo, juventud, desarrollo positivo juvenil, programas de promoción y prevención

Abstract

Positive development is a theoretical proposal that aims at reaching the potential that all human beings intrinsically carry from a complete, integral and holistic viewpoint. The objective of this research was to carry out a bibliographic review of the different programs on this topic that have been applied in recent years in the Latin American youth population. For this purpose, 51 articles were used as a theoretical basis to expose the experience of implementation and execution of positive development programs in the Latin American context, particularly in the youth population, taking into account a period of time no longer than 5 years from the year of publication, in order to have a contextualized theoretical compendium to this geographical area in the previously defined period. Based on this, it was found that despite the fact that the theories of positive development focuses on an integral formation, most of the authors do not fully comply with this definition, since they segment their intervention in different dimensions to be impacted instead of dealing with the totality. At the same time, it was found that it is necessary to create and validate scales that allow unifying the criteria of success and failure of the intervention of a positive development program. Finally, the importance of applying theoretical approaches that are specific to the regions or adapting them so that they are completely adjusted to the context is highlighted.

Key words

Positive development, youth, positive youth development, promotion and prevention programs

Introducción

Es bien sabido que la juventud es una etapa en la que se hacen presentes diversos retos y aparecen gran variedad de preguntas relacionadas con las esferas personal, familiar, social y escolar; se considera un momento crucial y determinante en la vida de un sujeto, debido a que define, en cierta medida, la manera en la que éste va a interactuar con su contexto e incluso, a gran escala, va a configurar aspectos de su futuro y éxito individual (Frías y Barrios, 2016). Es aquí donde radica la importancia de que el desarrollo sea un proceso donde el individuo logre estructurarse a sí mismo de una manera sana y satisfactoria. Para adquirir un desarrollo óptimo se necesita más que eludir los conflictos propios de este periodo, se requiere además del despliegue de distintas habilidades y potencialidades del individuo. Es debido a lo anterior que la concepción de juventud ha virado en los últimos años a una definición que se centra más en términos de oportunidades que netamente en categorías de dificultades.

Esta nueva concepción en la actualidad ofrece un sinnúmero de posibilidades cuando se habla de trabajar con este tipo de población. Diferentes organizaciones que velan por el desarrollo de la juventud, como lo es la Unicef, consideran que se trata de una travesía que abre las puertas para aprender, experimentar, estimular su pensamiento crítico, expresar su libertad y formar parte de procesos sociales y políticos (Unicef, 2002). Bajo esta premisa se busca brindar estrategias y herramientas necesarias para el desarrollo positivo de las habilidades o capacidades a las que un joven puede propender.

En este sentido, es responsabilidad de los entes que conforman la sociedad proveer a los jóvenes los recursos y medios para el despliegue de dichas habilidades, a través de la implementación de programas centrados en el desarrollo positivo de esta porción de la población. A pesar de esto, tradicionalmente el enfoque que se utiliza en específico en Latinoamérica apunta

más a la intervención de los factores de riesgo que estos individuos presentan, asociados con la salud mental y problemas de conducta (Ma, Shek y Leung, 2019), en detrimento de un acercamiento más orientado a la prevención de las problemáticas y promoción de las previamente abordadas potencialidades. Es por esto que se presenta la necesidad indispensable de implementar programas con impactos sensibles en diferentes áreas de los intervenidos, facilitando no sólo la disminución de marcadores psicopatológicos, sino promoviendo ambientes de menor desigualdad social, con mayor equidad de género y menores índices de discriminación racial o étnica, haciéndolos menos proclives a muchas otras problemáticas sociales.

Se evidencia que en países de Europa como España la implementación de programas de Desarrollo Positivo Juvenil (DPJ), enmarcados bajo el enfoque de habilidades para la vida (HpV), han tenido resultados relevantes a la hora de prevenir ciertas problemáticas en niños y adolescentes y promover sobre todo hábitos saludables. Investigaciones como la de Merchán, Bermejo y González (2014), han encontrado que los efectos de este tipo de trabajo sistemático con jóvenes son supremamente provechosos y se mantienen a corto, mediano y largo plazo. Se ha observado por ejemplo que el trabajo en educación emocional es eficiente para incrementar la inteligencia emocional de los estudiantes españoles, incidiendo en aspectos como la empatía, el autocontrol y las habilidades sociales. Por otro lado, en el continente asiático, China es un referente que debe tenerse en cuenta debido a sus múltiples estudios en el tema y la representatividad estadística de un país de sus proporciones, donde se ha utilizado el programa PATHS con la finalidad de promover de una forma holística los 15 constructos importantes para un programa DPJ de Catalano (2002), apuntando a los diversos estudiantes a través de variadas actividades (Ma, Shek y Leung, 2019).

En Latinoamérica, se ha observado que el trabajo bajo el modelo de las HpV, el cual es una estrategia para la promoción de la salud y prevención de problemáticas dentro del enfoque del Desarrollo Positivo, es algo más bien novedoso, según Mantilla-Uribe et al. (2016). Debido a las claras problemáticas que posee esta región en desarrollo en términos de desigualdad social, los jóvenes se ven enfrentados a múltiples condiciones desde muy corta edad, por lo que es imperante proponer acciones de forma tal que se promueva un desarrollo personal adecuado a pesar de las adversidades (Rodríguez, 2011). Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea el siguiente artículo como una revisión teórico-documental, que busca explorar el panorama actual de Latinoamérica en relación con programas para el desarrollo juvenil, sus enfoques y las posibilidades que ofrecen sus implementaciones para las diferentes poblaciones.

Metodología

El presente trabajo constituye un proceso de investigación descriptivo de tipo teórico-documental, que implicó la búsqueda, organización, sistematización y análisis de un conjunto de artículos sobre el tema: Programas de Desarrollo Positivo Juvenil (DPJ) y el enfoque de habilidades para la vida (HpV).

Para la recolección del material bibliográfico se utilizaron varias fuentes documentales. Se realizó una exhaustiva búsqueda, haciendo uso de los siguientes términos: “Desarrollo Positivo”; “Programas de desarrollo positivo juvenil”; “Programas de habilidades para la vida”. Las bases de datos utilizadas incluyeron Fuente Académica Premier, Google Académico, Psychology and Behavioral Sciences Collection, PubMed, Academic Search Ultimate y MEDLINE, llevando a cabo una revisión de material tanto en idioma español como portugués e inglés, fechados entre el año 2010 y 2020.

Se seleccionaron aquellos artículos que facilitasen información acerca de los programas de desarrollo positivo juvenil y habilidades para la vida, con orígenes en distintos países, su aplicación y resultados, haciendo énfasis en el foco de esta investigación que es Latinoamérica. Al realizar la búsqueda, se encontraron 89 artículos de los cuales se descartaron aquellos que no se relacionaban con la implementación y ejecución de programas de promoción y prevención en jóvenes, y que no trabajaban desde el desarrollo positivo o bajo el enfoque de HpV. Finalmente, se tomaron en cuenta 51 artículos para el análisis.

Para la organización de los documentos se creó una base de datos en Excel, con las siguientes categorías: país, referencia, año, localización, tipo de trabajo, problema, referente teórico, tipo de investigación, población y muestra, instrumentos, hallazgos y observaciones. Teniendo en cuenta la información recolectada se decide dividir el análisis en tres grandes tópicos a saber: *Enfoques teóricos del Desarrollo Positivo subyacentes a los programas; Variables de intervención en relación con DPJ y HpV y Evidencia de resultados obtenidos post-ejecución de programas.* Finalmente se realizó un análisis general, dando lugar a la discusión y conclusiones que se presentan en este trabajo.

Resultados

La revisión total de artículos fue de 51, los cuales trabajaban programas de desarrollo positivo en jóvenes, siendo el más antiguo del año 2010 y el más reciente del año 2020. La mayoría de los estudios (76,47%) se publicaron en idioma español, 21,56% en inglés y un 1,96% en portugués. De los anteriores, el 66,7% de los estudios pertenecían a la región latinoamericana y el 33,3% a países extranjeros.

México es el país de Latinoamérica que más estudios aporta a la revisión (21,56%); en ese orden continúa Colombia (17,64%); Chile (15,68%); Argentina y Perú (3,92% cada uno); y Brasil, y Costa Rica (1,96% cada uno). No se encontraron estudios sobre programas DPJ pertenecientes a países de Suramérica como Bolivia, Uruguay, Ecuador, Paraguay o Venezuela, o del resto de países de Centroamérica y Caribe. De los países extranjeros, el 11,76% pertenece a España, luego Estados Unidos (9,8%), y finalmente países como China, Rumania, Portugal, Alemania, Suiza e Irán (1,96% cada uno).

De los documentos revisados, el 90,19% fueron artículos originales publicados en revistas, el 3,92% fueron estudios de revisión, el 3,92% tesis de grado y el 1,96% tesis de posgrado. Se sabe que la población que se buscó impactar en los diversos estudios fue la juventud, pero cabe resaltar que el 27,45% de los artículos trabajó con jóvenes de primaria (hasta los 12 años); 50,93% con jóvenes de secundaria (entre los 12 y 18 años); 9,8% con universitarios (hasta los 24 años); y finalmente, un 1,96% decidió ejecutar su programa con pertenecientes a toda la franja etaria. El 9,8% de los estudios revisados no especificó con qué tipo de población juvenil se trabajó.

La mayoría de los artículos que se tuvieron en cuenta para el presente trabajo utilizaron un diseño de investigación cuasiexperimental privilegiando técnicas metodológicas pretest-postest y en ocasiones haciendo uso de grupo control.

Enfoques teóricos de los programas para jóvenes en Latinoamérica.

En este apartado se presentan los enfoques más trabajados al momento de diseñar procesos de intervención bajo la lógica de Desarrollo Positivo, en relación con ello, los referentes teóricos más empleados incluyen teorías del desarrollo evolutivo de autores como Piaget y Erikson, teorías de la motivación como la de Bronfenbrenner, las habilidades para la vida de la Organización

Mundial de la Salud (OMS), aspectos tomados de la terapia cognitivo-conductual y la terapia de aceptación y compromiso, junto con aportes de la psicología positiva y la psicología comunitaria. A continuación, se expone cada uno de estos modelos y su integración con los proyectos planteados.

Al hablar desde un modelo que va más allá del déficit y que se centra en el desarrollo personal, se comienza a pensar al individuo como un ser con recursos o activos (Benson, 1997) tanto internos como externos, que le permitirán el despliegue saludable de sus capacidades con el fin de alcanzar el bienestar en todos los sentidos. Para el enfoque del Desarrollo Positivo Juvenil, el periodo de la juventud es mucho más que un momento de crisis que divide la niñez de la adultez. Según Benson, Mannes, Pittman y Ferber, citados por Oliva (2010), una adecuada transición requiere más que solo evitar conductas de riesgo o comportamientos como violencia, consumo de sustancias y ciertas prácticas sexuales; se precisa de la consecución de una serie de logros evolutivos por parte del sujeto en cuestión.

A pesar de esto, no debe considerarse el preponderante modelo del déficit como un antagonista del modelo del desarrollo positivo, pues como bien lo nombran Benson, et al. en el texto de Oliva (2010), ambos persiguen un bien común en tanto promover el avance a partir de los activos internos siempre tendrá una influencia sobre los factores de riesgo. Estos activos internos se refieren a los caracteres psicológicos o comportamentales del joven, como por ejemplo, una alta autoestima, la responsabilidad personal, las expectativas de futuro o la capacidad para tomar decisiones.

Con base en todo lo anterior, se plantea el modelo de las 5 Ces, como se observa en la Tabla 1. Una estructuración teórica postulada por Lerner, quien tomó los trabajos de Little y los complementó (Betancourt, 2018). En este modelo se persigue la consecución plena del crecimiento

y progreso en las competencias y características cognitivas, conductuales, sociales y emocionales. Para ello se agrupan los 5 diferentes factores con los que los teóricos sintetizaron el mejor devenir del desarrollo en los jóvenes. Estos son: competencia, confianza, conexión, carácter y cuidado/compasión. Sumado al hecho de que la coexistencia de estos 5 factores dará como resultado la presencia de una sexta 6, a la cual se le ha dado el nombre de Contribución (Lerner, 2002, como se citó en Pertegal et al., 2010). Este último factor se relaciona además con la capacidad de aportar a su familia, a la comunidad en general y a la sociedad civil.

Competencia.

Referida a la capacidad para mostrar un buen desempeño en distintas áreas de actividad (social, académica, cognitiva y vocacional). Incluye habilidades sociales como la asertividad, habilidades de resolución de conflictos, competencias cognitivas como la capacidad para tomar decisiones, y académicas.

Confianza.

Es un sentido interno de valoración global positiva de uno mismo y de autoeficacia: autoestima, identidad y autoeficacia.

Conexión.

Se refiere a los vínculos positivos con personas (familia, iguales, adultos) e instituciones que se reflejan en intercambios bidireccionales

Carácter.

Es el respeto por las normas sociales y culturales, la adquisición de modelos de conducta adecuada, el sentido de lo correcto o incorrecto (moralidad) e integridad. También incluye el autocontrol y la ausencia de problemas externos o conductuales.

Cuidado y compasión.

Un sentido de simpatía y empatía e identificación con los demás.

Tabla 1. Modelo de las 5 Ces de Lerner (2004), tomado de Oliva (2010)

A partir de la propuesta creada por Lerner, Oliva afirma que el modelo de las 5 ces “*es sin duda un buen punto de partida, no obstante, debemos tener en cuenta la existencia de factores sociales y culturales que pueden introducir matizaciones en un modelo construido en un país ajeno al nuestro*” (Oliva, 2010).

Lo anterior implica que no solo los activos internos son importantes a la hora de hablar del desarrollo global de los jóvenes, deben tenerse en cuenta aquellos activos externos que incluyen, tanto las características familiares, escolares y de la comunidad en la que habita el joven, como la

existencia de apoyo, límites, seguridad, modelos positivos e influencia positiva de los iguales (Theokas et al., 2005, citado por Oliva, 2010); activos que son cambiantes dependiendo de la localización geográfica y contexto cultural en el que se encuentre el individuo.

Oliva et al. (2010) postulan entonces un nuevo modelo donde se tienen en cuenta competencias específicas, incluyendo valores, capacidades, habilidades; y competencias de carácter más general combinando rasgos de personalidad, destrezas, valores y conocimientos que posibilitan el desarrollo personal del adolescente en la sociedad actual. En la Imagen 1 se evidencia el modelo propuesto, en el que se considera que los jóvenes tienen mucha plasticidad y grandes potencialidades. Se construye en forma de flor representando el *florecimiento* como un proceso por el que el joven se encamina hacia un desarrollo integral ideal

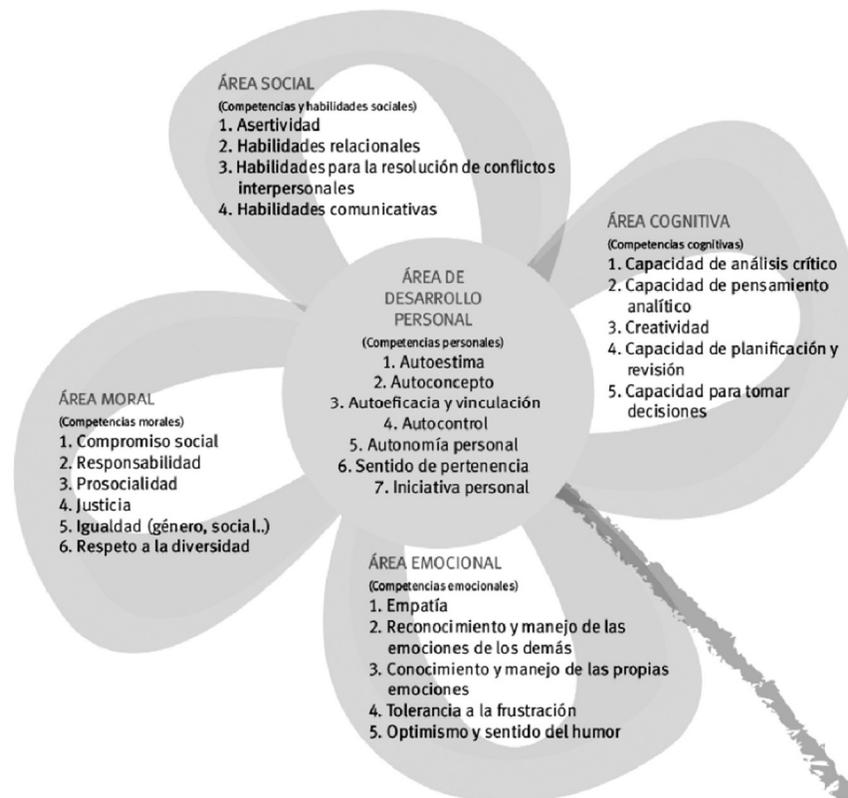


Imagen 2. Modelo de desarrollo positivo adolescente construido por Oliva, et al. (2010)

Catalano et al. (citado por Shek, Sun y Merrick, 2012) señalaron que hay varias características asociadas con el enfoque del desarrollo positivo de la juventud, entre ellas el énfasis en el desarrollo integral (es decir, centrarse en la gama de posibilidades y problemas que existen en el desarrollo de la juventud) en lugar de ocuparse de un solo problema específico, haciendo un énfasis en la perspectiva ecológica y en los distintos modelos de desarrollo que existen sobre cómo los jóvenes crecen, aprenden y cambian.

Puede afirmarse hasta ahora que los programas de Desarrollo Positivo Juvenil surgen como una propuesta a raíz del nacimiento de ciertos programas preventivos, que originalmente pensaban impactar sobre los factores de riesgo, reduciendo la predisposición a la violencia, el consumo de sustancias, el fracaso escolar, el embarazo adolescente, entre otras (Hamilton, 1999; Lerner, et al., 2012; Restuccia y Bundy, 2003; citado por Espinosa, 2013). Adicionalmente, se ha postulado que la ponderación de los estándares educativos de un programa no se puede enfocar sólo en términos de consecución de un nivel de rendimiento, sino en su posibilidad de contribuir al bienestar psicosocial de los jóvenes como pilar de nuestra sociedad en el futuro (Keyes, 2003, citado por Pertegal, 2010).

El papel de las escuelas en los últimos años ha cobrado una relevancia fundamental, pues no se entiende como un capacitador meramente en lo técnico, sino que puede brindar elementos en la capacitación de competencias socioemocionales e interpersonales del alumnado. Dado que existe una tendencia a utilizar constructos de desarrollo juvenil positivo en los programas de las escuelas primarias, secundarias y universidades (Shek, et al., 2012) es necesario revisar los constructos relacionados para que los ejecutores de los programas y los responsables de la formulación de políticas puedan comprender mejor los fundamentos conceptuales de los programas de desarrollo juvenil positivo.

A partir de la revisión de diferentes estudios sobre programas de desarrollo positivo en el mundo, Catalano et al. (2002) después de evaluar los resultados, proponen 15 constructos de desarrollo positivo que debería abordar o incluir todo programa con el fin de asegurar que se está trabajando verdaderamente en pro de la consecución de un desarrollo integral de los jóvenes que se benefician del mismo. Al traducirlas desde el idioma inglés, podría decirse que los constructos quedan así: promoción de competencias sociales, emocionales, cognitivas, comportamentales y morales; desarrollo de la autoeficacia, resiliencia, autodeterminación y espiritualidad; promoción del *bonding*; promoción de las creencias en el futuro; desarrollo de la identidad; reconocimiento de conductas positivas; y fomento de normas prosociales (Catalano et al., 2002).

Categorías teóricas imprescindibles en programas para jóvenes en Latinoamérica.

El trabajo desde un enfoque de desarrollo positivo juvenil, como se ha venido diciendo, permite diversos modos de abordaje para llegar a él. El modelo o propuesta pedagógica de Habilidades para la Vida (HpV) creado por la OMS es una estrategia que, según Mantilla (2003), brinda un fortalecimiento de las capacidades de niños, niñas y jóvenes para lograr una transformación de sí mismos y de su medio circundante. Las HpV están relacionadas principalmente con el concepto de competencias psicosociales y habilidades interpersonales; se refieren a un grupo de destrezas que les facilitan a las personas enfrentarse y relacionarse de una manera saludable, exitosa y efectiva con los desafíos y situaciones de la vida diaria y lograr transformar conocimientos, actitudes y valores previamente adquiridos, es decir, saber qué hacer en cada momento y de qué manera hacerlo (Mantilla, 2003).

Según las investigaciones, se hace evidente que las HpV fomentan y estimulan el desarrollo de valores y cualidades positivas; en su esencia estimulan las relaciones con sí mismos, con los demás y con el mundo que los rodea, al igual que contribuyen al desarrollo y fortalecimiento de

las destrezas psicosociales necesarias para la construcción de procesos personales, comunitarios, familiares y de una resolución de conflictos alejada de la violencia. Podría afirmarse entonces que un abordaje desde este enfoque equivale a una gran estrategia de promoción de la salud y prevención de problemáticas, al igual que posibilita el desarrollo humano desde una perspectiva de integralidad.

La Organización Mundial de la Salud decidió estudiar el tema de HpV con una iniciativa que comenzó a principios de la década de los 90, en donde se propuso incluir estas habilidades en los programas educativos de todo el mundo, con el objetivo de enseñarle a los jóvenes a vivir de una manera más saludable y con las herramientas suficientes para enfrentarse a todos los desafíos y problemas de la vida cotidiana, junto con un fortalecimiento de la autonomía individual (Martínez, 2014). En Latinoamérica específicamente, a través de la OPS (Organización Panamericana de la Salud) se realizaron diferentes ejecuciones de implementación de este modelo en el contexto educativo, y se obtuvieron efectos agradables medidos a través del impacto que se vio en el área cognitiva, emocional y social de los jóvenes que participaron (Mangrulkar, 2001).

Conocimiento de sí mismo(a)	Reconocimiento del propio ser, carácter, personalidad, idiosincrasia, fortalezas, debilidades, gustos y disgustos.
Empatía	Capacidad de ponerse en la posición del otro e imaginar cómo es la vida para esa persona, incluso en situaciones con las que no se está familiarizados.
Comunicación efectiva	Habilidad para expresarse de manera apropiada al contexto relacional y social en el que se vive.
Relaciones interpersonales	Competencia para relacionarse de manera positiva con las personas con las que se interactúa. Habilidad para iniciar, conservar o terminar relaciones.
Toma de decisiones	Capacidad para construir de forma racional decisiones en la vida cotidiana.
Solución de problemas y conflictos	Destreza para afrontar constructivamente las exigencias o problemas de la vida diaria.
Pensamiento creativo	Utilización de los procesos de pensamiento para buscar respuestas innovadoras a los diversos desafíos vitales.

Pensamiento crítico	Capacidad para analizar con objetividad experiencias e información, sin asumir pasivamente criterios ajenos.
Manejo de sentimientos y emociones	Reconocimiento de los propios sentimientos y emociones y los de los demás; aprender a ser conscientes de cómo influyen en la conducta y a responder a ellos en forma apropiada.
Manejo de tensiones o estrés	Capacidad para reconocer nuestras fuentes de tensión y actuar positivamente para su control.

Tabla 2. Habilidades para la vida propuestas por la OMS, fuente Melero (2010) y Mantilla (2003)

La OMS se encarga entonces de delimitar de cierta manera las HpV más importantes que deberían de tenerse en cuenta a la hora de hablar de desarrollo positivo en los jóvenes. Explicadas y resumidas en el texto de Melero (2010) se incluyen: conocimiento de sí mismo, empatía, comunicación efectiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento crítico, pensamiento creativo, manejo de emociones y sentimientos, manejo de tensiones o estrés. A continuación, en la Tabla 2. se muestran las 10 habilidades propuestas por la OMS. Al analizar estas 10 habilidades, investigar y discutir, se concluyó que el “manejo de emociones y sentimientos” y el “manejo de tensiones o estrés”, tienen características similares que permiten, sin contradecir los hallazgos de la OMS, unificarlas y tenerlas en cuenta como una misma categoría que en este artículo se llamará “Inteligencia emocional”.

El *Conocimiento de sí mismo*, es descrito como el reconocimiento de la propia personalidad, las características, idiosincrasia, fortalezas, debilidades, aspiraciones, expectativas de cada ser humano. Puig-Cruells, (2011), delimita el autoconocimiento como un esfuerzo por saber qué es lo que cada ser humano siente, desea, lo impulsa a actuar y, en definitiva, cómo se ve a sí mismo, desde su propia lente.

Según una investigación que tuvo lugar en Colombia, la implementación del programa de desarrollo positivo planteado por los autores, centrado en el autoconocimiento, da lugar a una mejoría en las estrategias de resolución de conflicto. Esto fue visible dado el impacto que tuvo

lugar en la población a la cual fue dirigida la intervención, los cuales fueron 41 jóvenes de Educación secundaria Obligatoria (Sáiz-Manzanares, 2016). Desde una óptica similar, se halla el trabajo de otros autores quienes mencionan el conocimiento de sí mismo como una dimensión importante del aprendizaje socioemocional. Para los científicos el impactar sobre esta dimensión tiene un efecto importante también en la toma de decisiones, la comunicación, la relación con el mundo exterior, la visión positiva del mundo y, en concordancia con lo previamente citado, la resolución de los diferentes conflictos que se pueden presentar a lo largo de la vida (Berger C., 2014).

A su vez, esta habilidad de replegar la visión sobre la propia persona puede tener un efecto sobre muchas otras competencias, como se ve en el trabajo dado por Mantilla y sus coinvestigadores. Estos autores plantean que, al haber implementado su estrategia de mejora en distintos frentes, enfocarse en el conocimiento de sí mismo resultó en una mejoría ostensible en las competencias psicosociales y los hábitos saludables de estudiantes que se encontraban entre el tercer y el quinto grado de la localidad de Engativá (Mantilla-Uribe BP, et al, 2016).

Por su parte, otras investigaciones dadas en Chile nos muestran cómo diferentes tipos de intervención pueden alentar en niños y jóvenes el autodescubrimiento, con el fin de que puedan hacer un ejercicio más concienzudo cada vez de sí mismos. Este es el caso de los resultados que se obtuvieron tras intervenir mediante programas de tipo recreativo en 50 estudiantes de séptimo grado en Talca, Chile. Se vislumbró que, a partir de la aplicación del programa diseñado para esta población, los participantes presentaron una mejoría en sus dimensiones de manejo de tensiones y manejo emocional. Cabe acotar que el programa consistió en actividades lúdicas, artísticas, físicas y al aire libre. También se reportó una mejoría en la identidad-autoestima, redes de apoyo y la percepción de recursos internos y externos (Romero, C, 2016).

Frente al concepto de *Empatía* es posible encontrar una definición compartida por distintos autores, los cuales la plantean como una reacción emocional que surge y es coherente con el estado emocional del otro y que es similar a lo que esa otra persona está sintiendo o podría llegar a sentir (Eisenberg, Carlo, Murphy y van Court, 1995; Eisenberg, Zhou y Koller, 2001; Hoffman, 1987; Holmgren, Eisenberg y Fabes, 1998; citados por Sánchez, et al., 2006). En otras palabras, la empatía es la capacidad de percibir lo que otro individuo siente en una situación determinada o intuir lo que este podría sentir. Es una habilidad a la que el ser humano se inclina por naturaleza gracias a las neuronas espejo, aquel sistema de neuronas que se activa cuando una persona lleva a cabo una acción o cuando observa a otra realizarla (García, et al., 2011), es por esto que puede afirmarse que se trata de una habilidad que, además de ser vital en todos los seres humanos ya que tiene estrecha relación con la conducta prosocial (Sánchez, et al., 2006), permite ser desarrollada de una manera muy interesante teniendo en cuenta el factor biológico al que está tiene ligado.

La potencialización de esta habilidad podría darse desde diferentes metodologías o actividades, siendo un concepto muy amplio y que da cabida a distintas maneras de abordaje. Corrales, Quijano y Góngora (2017) trabajaron la empatía a través de actividades de aula divididas en distintas sesiones, a través de las cuales se dieron cuenta que los jóvenes tenían una idea distorsionada del concepto, cosa que se confirma al final del programa y con la evaluación post test.

Por otro lado, como apuntan Mestre, Frías y Samper (2004), en el texto de Corrales et al., (2017), en las últimas décadas se ha puesto de relieve la importancia de la empatía en la disposición prosocial de las personas y la función inhibidora que ejerce en la agresividad. Se ha estudiado el efecto de la aplicación de un programa de No Gi JiuJitsu en los valores y en los niveles de agresión en un grupo de jóvenes hombres en condición de riesgo social en Costa Rica (Rodríguez, 2015),

planteando que la carencia de empatía y compasión son un punto determinante presente en las personas agresivas, al igual que la falta de sentimiento de culpa por ejecutar un daño a otros. A pesar de esto, se encontró que la orientación competitiva de los gestos de combate incrementa los comportamientos agresivos en estas poblaciones de jóvenes es riesgo.

La *Comunicación Efectiva* es la habilidad que los seres humanos tenemos para expresar nuestras ideas y recibir las de los otros en un ambiente de empatía, respeto y resonancia emocional entre los interlocutores (Otero, 2003). Como se dice en la Tabla 2, es la habilidad para expresarse de manera apropiada al contexto relacional y social en el que se vive (Melero, 2010).

Fue posible encontrar que en los programas donde hay un componente social marcado es cuando es más plausible ver el trabajo sobre la comunicación efectiva, aunque se haga de una manera más bien tácita. Por ejemplo, en actividades como el teatro (Motos, 2017) se ha documentado que funcionan a la hora de potencializar la comunicación, teniendo una influencia directa en las habilidades sociales, esto debido a la metodología tan espontánea que utiliza, donde se usa más la imaginación y los escenarios improvisados, que dan la oportunidad de enfrentarse a situaciones sociales en las que se pueden reforzar lo que es la comunicación. Entonces queda claro que se necesitan actividades que impliquen un componente social de manera que pueda potencializarse la comunicación.

El deporte es otra manera en la que se puede trabajar esta habilidad gracias a los juegos en equipo; Devia, et al., (2019) busca por medio de la implementación de actividades físicas aportar las herramientas necesarias para mejorar las habilidades sociales y emocionales en los escolares, ya que encontró dificultades marcadas en cuanto al relacionamiento entre ellos, siendo la comunicación un factor afectado, y que usualmente en escolares más jóvenes no está desarrollado. De igual forma no pueden ignorarse que actividades más tradicionales como lo son tareas de

expresión, ya sean escritas, orales, dibujos, entre otros, pueden ser provechosas a la hora de incrementar la comunicación efectiva en jóvenes (Berger et al., 2014).

Se ha visto que programas que abogan más por la potencialización del liderazgo en personas tienen mejores efectos en los niveles de comunicación, debido a que se trata de un componente imprescindible en una competencia como es el ser líder (Garay, 2019). En los artículos revisados solo se encontró que Coelho, et al., (2015) trabaja el liderazgo en jóvenes de Portugal, aumentando esta competencia a partir del programa que buscaba trabajar habilidades sociales y emocionales. Se llegó a que el trabajo a partir de este programa tuvo resultados positivos en la autopercepción de liderazgo medida en la prueba BAS-3, en la que algunos de sus ítems hacen alusión a las habilidades comunicativas (Coelho, et al. 2015).

La Toma de Decisiones consiste en encontrar una conducta adecuada para resolver una situación problemática determinada. Mantilla (2003) la define como una habilidad que facilita el manejo de forma constructiva de todas las decisiones que impactan la propia vida y la de los demás. Una toma de decisiones activa les permite a los jóvenes escoger acerca de sus estilos de vida, evaluando opiniones y efectos que estas elecciones pueden llegar a tener en sí mismos. Bechara, Tranel y Damasio (2000), citados por Acuña, et al. (2013) la definieron como la capacidad para seleccionar un curso de acción entre un conjunto de posibles alternativas conductuales, siendo una toma de decisiones ventajosa aquella en la que se sigue la alternativa que mayores beneficios representa para la consecución de un objetivo (Acuña et al., 2013).

Es posible encontrar en la literatura que la promoción de la toma de decisiones en jóvenes tiende a trabajar sobre todo el tema del consumo de sustancias y las conductas de riesgo; se ve también que se relaciona estrechamente con el concepto de “*resistencia a la presión*” tal como lo plantea Pérez (2012), quien decide proponer la ejecución de un programa de HpV en adolescentes

mexicanos para prevenir el consumo. Aquí se encontró que la disminución en los niveles de dicho consumo estuvo mediada en mayor medida por el trabajo sobre la resistencia a la presión, y no tanto por el trabajo que se hizo frente a la toma de decisiones. Lo anterior también es plausible curiosamente a partir de la investigación realizada por Pulido, et al. (2018), donde se realizó la evaluación de un programa de prevención de adicciones basado en el desarrollo de HpV igualmente en México.

Se evidenció que los supuestos efectos inhibidores del programa sobre el consumo de drogas, que trabajaba entre sus habilidades el fortalecimiento de la toma de decisiones, fueron apenas perceptibles. En resumen, se postuló la posibilidad de que el trabajo en la habilidad en cuestión y el consumo de tabaco, alcohol y cannabis, en general fueron eventos independientes, es decir, que el uno no posee influencia sobre el otro (Pulido, et al., 2018). Por otro lado, Valosek, et al., (2019) encontró que el trabajo de otra variable, como lo es el aprendizaje socioemocional a través de la meditación, tiene un impacto directo sobre la toma de decisiones.

La forma en la que un sujeto se relaciona o interactúa con otros determina diversos aspectos de su vida en general. El poseer la capacidad de mantener buenas *Relaciones Interpersonales* va a jugar un papel fundamental en la vida de cualquiera, pero aún mucho más en los jóvenes quienes están en un proceso de formación y construcción de su propia identidad (Lacunza y Contini, 2016). Las habilidades interpersonales son un elemento de la vida social que ayuda a las personas a relacionarse obteniendo beneficios mutuos. Dicho por Extremera y Fernández (2004), las habilidades sociales tienden a ser recíprocas o bidireccionales de tal modo que el sujeto que desarrolla y posee unas competencias sociales adecuadas con los demás, es más factible que reciba un buen trato por la otra parte.

Por medio de actividades como son el deporte (García, et al; 2012), el ejercicio al aire libre (Andueza, 2015) y otras actividades que requieren grupos (Munt, 2015), se interactúa constantemente con otros, por lo que estos permiten construir relaciones armónicas a medida que pasa el tiempo, mejoran la comunicación y enseñan a respetar las diferencias, propendiendo la creación de un ambiente agradable y por ende generando vínculos positivos, tal como lo plantea Andueza (2015) con su programa sobre educación física en escolares. Una persona con buenas habilidades sociales o interpersonales suele tener un amplio círculo de conocidos y un don para encontrar cosas en común con personas de todo tipo (García, et, al; 2012).

Con el fin de definir la *Solución de problemas y conflictos*, es posible remitirse a Mantilla (2003) en su texto quien explica de esta competencia cómo ella capacita para hacerle frente constructivamente a las dificultades de la vida diaria. Postula además cómo la no resolución de los conflictos puede llevar a consecuencias del orden de trastornos físicos, mentales, problemas psicosociales y consumo de sustancias psicoactivas. Además, en el mismo texto se correlaciona la correcta elaboración de los conflictos con la construcción de un modelo educativo que permita a niños, niñas y jóvenes una generación de estrategias pacíficas promotoras de paz.

Berger, et al. (2014) plantea que a partir de la implementación de su programa de DPJ, llamado BASE, los sujetos mejoraron sus habilidades de resolución de conflictos, pues según los autores los participantes de su programa exhibieron al final del mismo, conductas propias de un afrontamiento del conflicto mucho más pacífico. Por su parte, también es claro al remitirse a Valosek, et al. (2019) cómo la implementación de su programa de DPJ, consistente en sesiones de meditación llamadas Quiet Time Transcendental Meditation (TM) proveyó a distintos estudiantes con recursos interesantes en su aprendizaje socioemocional incluido una mejoría en la habilidad de resolución de conflictos, según lo medido por los investigadores.

De igual forma, al remitirnos a Rueda, et al. (2016) la aplicación del programa Happy 8-12 sirvió como una importante fuente de educación emocional en sus participantes. Los jóvenes inscritos en el juego son capacitados en diferentes habilidades, pero para el caso competente nos encontramos con que las personas presentaban una mejor capacidad de resolución de conflictos después de participar en el programa. Esto muestra que los programas de DPJ pueden abordar de forma diferente y creativa la potenciación de las habilidades de los jóvenes y aun así tener resultados importantes y medibles científicamente. Como apoyo a distintos contextos que lo puedan necesitar, Caballero, et al. (2014), proponen un método en el que a través de un programa de desarrollo positivo juvenil basado en el juego y el ejercicio físico, se pueden modular factores de la resolución de conflictos de cada participante, propugnando las soluciones centradas en el diálogo y la paz, a partir de la lectura (y posterior cita) que hacen de Hellison (2003, 2011) en su método denominado pedagogía de la aventura.

Por su parte, González (2020), citando a Saiz-Manzanares y Pérez (2016) habla de que, junto con el razonamiento, el autoconocimiento puede ser una manera de permitirle al joven poder adquirir unos procesos reflexivos que podrán abonar a la resolución de conflictos. Para alcanzar esto, se dio capacitación a los participantes en modos de enfrentarse a las dificultades interpersonales según su momento de presentación, es decir: estrategias aplicables antes, durante y después de que se presente un conflicto. Estos autores ponen de manifiesto cómo las dimensiones del autoconocimiento pueden servir como catalizador a la hora de potenciar la correcta resolución de conflictos en una determinada población.

Definir la creatividad como potencial y proceso abre la puerta al *pensamiento creativo*. El pensamiento creativo es una competencia cognitiva que se utiliza en la modificación de algo ya existente o en la creación de algo nuevo. Saiz (2002), citado en el texto de Lara (2012), lo define

como el generador de ideas y alternativas que permite salir de la zona de confort y ver la vida y las diferentes situaciones que se presentan día a día desde un punto de vista distinto, en el cual la persona logra ponerse en el lugar de los demás y comprender, inventar y establecer nuevas conexiones únicas entre lo que se sabe y lo que se aprende.

Es posible creer que el trabajo de una competencia cognitiva, como es el pensamiento creativo, se impulsaría indiscutiblemente en gran cantidad de programas DPJ, tanto en Latinoamérica como en otros países extranjeros. Lo que se evidencia es que no se da de una manera tan explícita como podría observarse con otro tipo de habilidades; muchas veces se encuentra encubierta o en un segundo plano. Un ejemplo de lo anterior puede contemplarse en la investigación española de Aciego, et al. (2016), donde se encargan de utilizar el entrenamiento en ajedrez como una forma novedosa de potenciar varias capacidades cognitivas, y mejorar la capacidad de afrontamiento y resolución de problemas. Es claro que no hay un trabajo puntual del pensamiento creativo como tal, pero al introducirse en el texto se puede dilucidar que sí se propende por el desarrollo este proceso, así sea de manera mínima.

En el contexto latinoamericano propiamente dicho no fue posible encontrar programas que decidieran incluir actividades que requirieran la utilización de procesos de pensamiento para buscar respuestas innovadoras a diversos desafíos. Es evidente es evidente que las practicas que apuntan al desarrollo creativo deben ser también creativas y alejarse de la planificación y objetividad, estas dos cosas funcionan mejor en la resolución de problemas y el pensamiento crítico (Cáceres y Conejeros, 2011).

La habilidad de analizar las opciones de vida y elegir la opción más conveniente se le conoce como pensamiento crítico (Campos, 2007). Dicha competencia comprende la capacidad de tomar una acertada determinación en forma de conducta. El mismo autor lo expone como la

capacidad de pensamiento racional y claro de forma reflexivo e independiente, que se refleja en juicios exactos, válidos y confiables sobre la credibilidad de una afirmación, o bien la conveniencia de una conducta puntual (Campos, 2007). Esto significa que una persona con pensamiento crítico tiene la capacidad de evaluar una situación, acción, pensamiento o actitud de forma concienzuda y profunda, tomando sus propias decisiones de forma única e independiente, sin que la influencia o el poder de externos pesen sobre su propio razonamiento. Otro importante autor que nos habla del pensamiento crítico es John Dewey, quien habla de un proceso activo de introspección asiduo sobre una actitud o una presunta fuente de conocimiento erigida en los fundamentos que lo mantienen y a las metas que persigue (Dewey, como se cita en Campos, 2007).

Es esencial enseñar a los jóvenes a pensar de una manera crítica para analizar, comprender e interpretar todo lo que este tiene a su alrededor; esto se consigue a través de actividades como por ejemplo debates, juegos de roles, revisión de noticias, entre otros. Al realizar la revisión de los artículos respectivos, se evidenció que no hay programas o actividades puntuales que trabajen esta habilidad tan importante. Puede ser posible, que al igual que con el pensamiento creativo, esta habilidad se trabaje de una manera secundaria a las demás habilidades.

Finalmente, la *inteligencia emocional* se puede definir como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular tanto las propias emociones, como las de los otros (Mayer y Salovey, (1997); citado por Valadez, et al., 2010). La inteligencia emocional representa los aspectos emocionales relacionales de los sujetos (Cerón, Pérez e Ibáñez, 2011); busca que los jóvenes logren ser conscientes de su emociones y pensamientos y de esta manera logren encontrar un equilibrio y un mejor manejo de los mismos. En lo que respecta al manejo de las tensiones y el estrés nos encontramos con una habilidad que permite el reconocimiento de las situaciones y factores que generan en la persona tensión o estrés, permitiendo el desarrollo de herramientas de

relajación y respuestas positivas frente a dichos estímulos. A su vez, permite alejarse de espacios o personas tóxicas que produzcan en el individuo angustia, intranquilidad o miedo (Castilla, et al; 2009).

La inteligencia emocional, que guarda estrecha relación con la *inteligencia interpersonal* e *intrapersonal* (Gardner, 1999; Mayer et al., 2001; citados en el texto de Valadez et al., 2010), ha venido tomando fuerza en los últimos años debido a la cantidad de programas que vienen implementando el trabajo desde esta habilidad y la importancia que se recalca en la mayoría de investigaciones revisadas. Se dice que esta se relaciona con mayores niveles de bienestar subjetivo, satisfacción con la vida, calidad en las relaciones sociales y mantenimiento de una buena salud (Alvarado, 2015; Sarrionandia y Garaigordobil, 2017). Por otro lado, citado por Valadez et al. (2010), Omar et al, asegura que los sujetos más inteligentes emocionalmente le hacen frente al estrés de manera más exitosa ya que logran leer, regular y expresar mejor sus estados emocionales.

Frente a los programas de intervención en desarrollo positivo, muchos de ellos abordan, directa o indirectamente, aspectos que se correlacionan con la inteligencia emocional. En su aplicación de un programa de desarrollo positivo en Colombia, el autor del artículo Actividades físicas cooperativas para el desarrollo socio-emocional de los estudiantes del ciclo 2 en la clase de Educación Física del Colegio de la Universidad Libre, expone cómo el desarrollo de la inteligencia emocional en un programa de desarrollo positivo prepara a niños y jóvenes para los cambios y exigencias que llevarán durante la vida adulta (Devia, et al; 2019).

En Chile, por su parte, los autores de un artículo de la Pontificia Universidad de Chile plantean el hecho de que se debe replantear el desarrollo de los programas desde perspectivas de habilidades netamente cognitivas (Berger, 2014). Esto pone de manifiesto dos cosas bastante importantes. La primera tiene que ver con el hecho de que los programas de desarrollo en juventud

se han enfocado en el promover y potenciar habilidades netamente del dominio intelectual y han relegado a otras disciplinas y programas el hecho de abogar por la integralidad de las intervenciones. El segundo hecho importante, este más alentador, tiene que ver con que existe una creciente tendencia de los programas a incluir variables más del ámbito de los socioemocional. Esto no sólo brinda un panorama un poco más alentador, sino que invita a todos los participantes del mundo académico a realizar un esfuerzo por propender hacia perspectivas holísticas que den como fruto intervenciones que aborden múltiples dimensiones del ser humano. En adición a lo último, es de suma importancia científica denotar cómo en ciertos estudios el hecho de primar exclusivamente temáticas intelectuales puede tener un impacto abiertamente negativo sobre las competencias emocionales. En un estudio dado en Engativá, Bogotá, Colombia, los autores vieron que tras impartir su programa de desarrollo positivo, este basado en competencias cognitivas, los estudiantes de colegios públicos presentaron una desmejora sensible en sus habilidades psicosociales (Mantilla-Urbe, 2016).

En el contexto europeo hallamos una cierta predilección por la estandarización y el deseo de parametrizar las intervenciones. Este es el caso de un artículo de origen español, donde se plantea que la transversalización de las habilidades de inteligencia emocional ha implicado a lo largo del desarrollo de las posturas de desarrollo positivo una minimización de la importancia de estas comparada con otras habilidades (Merchán, 2014). En base a esto se evidencia que es vital no sólo entender que las competencias socioemocionales tienen el mismo nivel de importancia que las competencias cognitivas, sino que esto se debe aplicar en tiempo y esfuerzo formativo e interventivo en programas que permitan desarrollar estas habilidades a lo largo del ciclo vital. Es por esto que se debe intentar postular programas que busquen la parametrización de este tipo de intervenciones con el fin de buscar siempre la mayor validez científica y eficacia que sea posible.

Nuevamente en el país Ibérico se halla el programa aplicado a través del juego “Happy 8-12”, donde se sustenta una manera creativa de intervención que permitió el desarrollo de competencias socioemocionales en distintos jóvenes que participaron de la aplicación de esta (Filella, 2016). A su vez, exponen como un factor de riesgo en las personas el no poseer formación en este tipo de habilidades, pues como exponen al citar a diversos autores (Bisquerra, 2008, 2014; Ceballos, Correa, Correa, Rodríguez, Rodríguez, Vega, 2010; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Jiménez Bénédict, 2008; Jiménez, 2009; Romera, Rodríguez, y Ortega, 2015; entre otros), numerosas investigaciones relacionan las conductas conflictivas con la falta de competencias emocionales en los implicados.

Durante la implementación de un interesantísimo programa que cubrió distintos contextos geográficos del mundo actual, diversos autores de la Universidad de Alicante aplicaron su programa en Argentina y España, y pusieron de manifiesto que al ingresar a la educación superior, los jóvenes actuales tienen que hacer uso de habilidades que van más allá de lo meramente técnico. Deben echar mano también de sus competencias emocionales y no tenerlas puede funcionar como un factor de riesgo; tanto más en el mundo profesional. Otro punto bastante interesante que expusieron los investigadores fue el hecho de que, sin importar las abismales diferencias entre los contextos, todos tuvieron mejoría en las competencias socioemocionales tras la implementación del programa (Gilar, 2019)

Evidencia de resultados obtenidos post-ejecución de programas

Al momento de medir los resultados obtenidos después de llevar a cabo cierta actividad, es posible encontrarse con conceptos como lo son la adherencia, incidencia, eficacia, efectividad, satisfacción, valoración subjetiva, entre otros. En el caso de los programas de desarrollo positivo juvenil, no existe una medida global con el fin de evaluar el éxito o fracaso de dichos programas,

depende de cada individuo darle el trato que desee a información recolectada y el respectivo análisis construido. Catalano, et al. (2002) afirma que es necesario que todos los programas de desarrollo juvenil positivo midan dos tipos de resultados para evaluar plenamente los efectos de estos programas en la juventud; pide que se evalúe la reducción del comportamiento problemático y el aumento del comportamiento positivo. Este enfoque de medición integrado proporciona una mayor comprensión de los efectos que un programa tiene en la juventud.

Antes de entrar en materia propiamente en los artículos como tal, es importante delimitar las formas en que los mismos entienden las temáticas de la evaluación. Un primer punto ante esta revisión viene a ser el de definir la eficacia de los programas de desarrollo positivo. Esto dado que los autores en su mayoría buscan hacer mediciones pre y post test con el fin de vislumbrar las variaciones de las variables cuantificadas en una evaluación previa. La evaluación es muy variada de un autor a otro. Cada uno siguiendo lo que pretende encontrar con su propia investigación y los resultados que pretenda obtener con cada aplicación del programa. Como menciona Espinosa, S, (2013) al citar a Catalano, et al. (2004) no existe un instrumento único determinado por los autores de desarrollo positivo en jóvenes que permita claramente vislumbrar la transformación dada en una población luego de la aplicación de un programa de desarrollo positivo. La mayoría de los artículos se limitan entonces a dar los resultados en términos descriptivos, poniendo en evidencia la reducción de comportamientos problemáticos.

A pesar de que existe una variedad muy grande de instrumentos para medir el progreso sucedido tras la aplicación de un programa de desarrollo positivo, Shek, Siu y Lee, (2007), citados por Espinosa, (2013) encontraron que es imperativa la creación de un instrumento unificador que permita evaluar con claridad los diferentes aspectos del desarrollo positivo y que además permita ver este constructo de forma pluridimensional y no como algo adherido inherentemente al

contexto. Igualmente, los mismos autores plantean que los instrumentos de evaluación de cada investigador varían en el caso a caso, por lo que se ha hecho difícil la unificación de conceptos y resultados.

Si bien el desarrollo positivo es un concepto que se basa en perspectivas más de habilidades y potencialidades del individuo que en el déficit, es bastante contradictorio encontrar que los programas usualmente son medidos en términos intervencionistas más que en términos de promoción o prevención.

En un artículo propiamente dedicado a ponderar los resultados de dos programas de desarrollo positivo (Específicamente en competencias emocionales), Cobos, Fluja y Gómez, (2019) plantean que la eficacia de un programa está dada en la medida en que, al ser evaluados en un momento de post test, los individuos sometidos al programa tendrán un visible impacto positivo en las competencias que se pretenden propiciar, mientras que se verán reducidas aquellas que sean complementarias o desadaptativas. Un caso claro de esto lo encontramos en el programa Ready4life, donde se pensaba paliar la condición de riesgo al consumo de sustancias a partir de la calificación en HpV. A partir del mismo, Haug, et al., (2017) encontraron que su programa era eficaz en reducir la población en riesgo de consumo de alcohol en un 4,7%. Dichos resultados no se aplican a otras sustancias como el cannabis y el tabaco. El programa es considerado eficaz, pero plantea sus limitaciones considerando que tuvo efecto sólo en la población con riesgo al consumo de alcohol.

La mayoría de los estudios revisados de procedencia latinoamericana mide los resultados teniendo en cuenta los dos componentes planteados por Catalano, et al. (2002). Un ejemplo de esto es Redondo (2015), quien en su artículo quiso analizar los efectos comportamentales de un programa de habilidades sociales a jóvenes colombianos en situación de vulnerabilidad. Manifiesta

que el programa generó efectos comportamentales en los jóvenes, es decir, conductas socialmente habilidosas y el reforzamiento de su repertorio de habilidades sociales, presentando mejora en la convivencia en su contexto social, menos respuestas agresivas y más esquemas de respuesta asertiva.

Por otro lado, Berger et al. (2014) propusieron la valoración cuantitativa del impacto del programa BASE en Chile. El análisis de los datos mostró un impacto del programa en la autoestima de los estudiantes percibida por sus profesores (medida a través del test de autoestima). Asimismo, el programa mitigó el descenso en la percepción del clima escolar según la Escala de Clima Social, en indicadores de integración social, y en el rendimiento escolar, que se observó en el grupo control. El hecho de que una intervención para el desarrollo juvenil mida y aborde resultados pragmáticos y efectivos tiene importantes consecuencias para el futuro del campo del desarrollo positivo.

Es necesario aclarar que, aunque se trate de una minoría, algunos programas que apuntan más hacia la prevención de conductas desadaptativas tendían a presentar sus resultados en términos de mejora o retraso en dichas conductas, mientras que aquellos programas que se centraban solo en la promoción y dejaban la prevención en un nivel más tácito tendían a mostrar lo alcanzado en términos de si la competencia o habilidad trabajada efectivamente aumentó o disminuyó.

Discusión

El desarrollo integral del individuo, al ser visto bajo el lente del desarrollo positivo, es conceptualizado como el despliegue completo de las potencialidades del individuo, es decir, desarrollar al máximo el talento al que puede aspirar. Comúnmente la juventud, por sus características críticas evolutivas, es examinada desde una perspectiva enfocada en el déficit y la

intervención de problemáticas típicas y generalizadas. A partir de lo que se halló, se vislumbra la existencia de ciertos teóricos que han tratado de dar una conceptualización diferente a la que se tenía tradicionalmente años atrás. Autores como Lerner y Oliva están de acuerdo con que los jóvenes son poseedores de activos, tanto internos como externos, los cuales les permiten alcanzar su potencial (Benson, 1997; Oliva, 2010). Los primeros hacen referencia a aquellas características psicológicas y comportamentales del sujeto (Benson, 1997) y los segundos a características secundarias al sujeto mismo, determinadas por el contexto en el que este se encuentra sumergido (Theokas et al., 2005, citado por Oliva, 2010).

Es por lo anterior que el desarrollo positivo pretende impulsar un sano desenvolvimiento de los jóvenes desde una perspectiva más globalizada, teniendo en cuenta el desarrollo de destrezas tanto individuales como las cognitivas, emocionales, sociales y conductuales, pero al mismo tiempo aquellas destrezas y oportunidades que le proporciona el medio y su correspondiente aprovechamiento. En este punto es en donde aparece el óbice frente a cómo debería abordarse el desarrollo positivo, de manera tal que se consiga dicho despliegue o florecimiento de los sujetos en cuestión.

Los resultados expuestos en este artículo, permiten una aproximación empírica a la premisa de los autores Ma, Shek y Leung (2019), quienes plantearon que en Latinoamérica se apunta más hacia la intervención de factores de riesgo contrario a un acercamiento más orientado a la prevención primaria de las problemáticas y promoción de las previamente abordadas potencialidades. Bajo un modelo que va más allá del déficit, podría pensarse que lo idóneo sería enfocarse más que en una intervención, en el trabajo de la promoción de la salud y prevención de la enfermedad; pero es imposible desligar la realidad de la región sobre la que se ha basado la

presente investigación, tal y como lo planteó Oliva, al expresar que es imposible replicar de modo idéntico un modelo creado en otro contexto con sus propias particularidades (Oliva, 2010).

La revisión ha permitido un acercamiento a la situación actual de la aplicación del modelo del desarrollo positivo en Latinoamérica. Se sabe que el trabajo de enseñanza en HpV es un método difundido en la región, principalmente por la fuerza que organizaciones como la OMS y la OPS le han dado en el último siglo. Es por esto que la mayoría de programas analizados tienen como objetivo apuntar hacia el desarrollo de habilidades para la vida, aquellas que le brinden a los jóvenes la oportunidad de desplegar sus potencialidades a través de la promoción, y al mismo tiempo generar un impacto en términos de prevención; buscando evitar que los factores de riesgo a los que estos jóvenes se ven expuestos puedan impactarlos negativamente, y que más adelante influyan en la aparición de problemas más complejos y difíciles de intervenir.

En este punto es imperante recordar la integralidad de que se habla en el desarrollo positivo, por lo que se debe pensar que para que un programa de DPJ basado en HpV sea funcional, como lo planteó Catalano (2002), este debe ser integral en todas sus partes; es decir, que abarque la mayor cantidad de competencias, cosa que en los diferentes programas analizados en el presente estudio no fue algo generalizado. Lo que se evidencia en un primer momento es que hay cierta predilección por el trabajo de ciertas habilidades sobre otras, específicamente la inteligencia emocional, tema que fue encontrado recurrentemente en la mayoría de programas, mientras que otros como “el pensamiento crítico y creativo”, “la comunicación efectiva” o el “conocimiento de sí,” se quedaban por fuera. Dicha situación aporta información valiosa dado que, si se habla desde un modelo integral, se esperaría que se abarquen las diferentes competencias dándole el valor que tiene en realidad cada una de ellas, porque como se expuso anteriormente, todas comprenden aspectos diferentes del ser humano.

Como ya se dijo, hay habilidades que se están dejando de lado o no se están trabajando de la manera adecuada, evidenciado a partir de los resultados que obtienen los diversos programas analizados en la presente revisión. Programas que se direccionan por lo que es el pensamiento creativo o el pensamiento crítico, el desarrollo de la empatía, la comunicación efectiva, el conocimiento de sí mismo y la empatía junto con la creación y mantenimiento de buenas relaciones interpersonales, son aquellos que tuvieron un énfasis más débil, ya sea porque no se tuvieron en cuenta a la hora de proponer un programa para desarrollar dicha habilidad o debido a que la forma en la que estos se abordaron fue insuficiente. Es claro que en América Latina los índices de enfermedad mental y problemas de conducta en la población adolescente son altos, por ejemplo en Colombia donde la prevalencia es de 10 a 15 niños y adolescentes de cada 100 presentan este tipo de problemáticas (Ministerio de Salud, 2018).

Todo lo anterior, lleva a plantear un cuestionamiento referido a si las categorías abordadas en los programas relacionadas con las diferentes habilidades para la vida, son las que no están permitiendo alcanzar los objetivos que tiene un programa DPJ en la región, relacionados con la intervención integral para el desarrollo de las habilidades. Esto se postula dado que no se están reportando los impactos de dichos programas, si no, el desarrollo de los mismos y en algunos casos sus alcances, dejando ver que la intervención en algunas de las habilidades fue limitada. Junto a esto aparece otro aspecto necesario a destacar, y es la inexistencia de un instrumento de medición y evaluación de los resultados de los programas; esto dificulta la valoración del impacto o efecto del programa en el que participaron los jóvenes, lo que podría redundar en la posibilidad de sugerir adecuaciones y modificaciones en pro de mejoras del programa inicial propuesto.

Así mismo, al analizar los diferentes programas se encuentra que cada uno posee su propia manera de medir ya sea la eficacia, impacto, influencia, entre otros, sobre sus constructos, pero

ninguno tiene la capacidad de determinar de forma más o menos exacta si después de la implementación de ciertas actividades hay un verdadero cambio en el joven, en términos de las competencias que se querían trabajar.

Finalmente, se vislumbra la necesidad de diseñar un instrumento de medida que logre dar cuenta de la evaluación del proyecto a partir del alcance de los objetivos, los cuales incluyen como variables, las competencias para el desarrollo positivo.

Bibliografía

- Aciego, R., García, L., & Betancort, M. (2016). Efectos del método de entrenamiento en ajedrez con escolares. *Universitas Psychologica*, 15(1), 165-176.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.emea>
- Acuña, I., Castillo, D., Bechara, A., & Godoy, J. C. (2013). Toma de decisiones en adolescentes: Rendimiento bajo diferentes condiciones de información e intoxicación alcohólica. *International Journal of Psychology*, 21.
- Andueza, J, A. (2015). Educar las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria. Disponible en <https://www.tdx.cat/handle/10803/306602#page=1>
- Benson, P. L. (1997). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. San Francisco, California, EE.UU.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., & Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: Descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177.
[https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70020-2](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70020-2)

- Betancourt, D., González-González, A., Acedo, M. J., Shamosh, C., Greene, C. A., y Ohrenstein, S. (2018). Evaluación del desarrollo positivo en adolescentes mexicanos: Estudio exploratorio. *Ciencias Psicológicas*, 26(1). <https://doi.org/10.22235/cp.v12i2.1690>
- Caballero, P. C. (2015). El desarrollo positivo en los programas de actividad física y el deporte. *Revista Digital en Educación Física*, 6(32), 82-96.
- Cáceres, P. A., y Conejeros, M. L. (2011). Efecto de un modelo de metodología centrada en el aprendizaje sobre el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y la capacidad de resolución de problemas en estudiantes con talento académico. *Revista de Pedagogía*, 248, 39-56.
- Campos, A. (2007). Definición. *Pensamiento crítico: Técnicas para su desarrollo*. Editorial Magisterio. 19-29.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). *Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs*. *Prevention & Treatment*, 5(1). <https://doi.org/10.1037/1522-3736.5.1.515a>
- Castilla, I. M., & Iranzo, I. M. (2009). Habilidades para la vida. de *Revista de formació del professorat Compartim*
- Cerón, D. M., Pérez, I., & Ibáñez, M. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 49-64
- Coral, A. L. (2012). Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. *Revista Unimar*, 59, 85-96

- Corrales, A., Quijano, N. K., y Góngora, E. A. (2017). Empatía, Comunicación Asertiva Y Seguimiento De Normas. Un Programa Para Desarrollar Habilidades Para La Vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 58-65.
- Cobos, L., Fluja, J. M., y Gómez, I. (2019). Resultados diferenciales de la aplicación de dos programas en competencias emocionales en contexto escolar. *Psychology, Society & Education*, 11(2), 179–192.
- Devia, L. E. D., Castro, J. E. O., Sabogal, D. P., Rico, K. H. R., y Leal, P. G. (2019). Actividades físicas cooperativas para el desarrollo socio-emocional de los estudiantes del ciclo 2 en la clase de Educación Física del Colegio de la Universidad Libre. 96.
- Espinosa, S. (2013). Evaluación de los beneficios del Programa Extraescolar a Campo Abierto PECA: Un análisis a partir del Desarrollo Juvenil Positivo. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10818/10725>
- Extremera, N. E., & Fernández, P. F. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y salud*, 22.
- García, E; González, J; Maestú, F. (2011). Neuronas Espejo y Teoría de la Mente en la explicación de la empatía. *Ansiedad y Estrés*, 17 (2-3). 265-279.
- García Luis; Gutiérrez, D; González, S; Valero, A. (2012). Cambios en la empatía, el asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2),321-330.
- Gilar-Corbi, R.; Pozo-Rico, T. y Castejón-Costa, L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XX1*, 22(1), 161-187.

- González, A, K. (2020). Orientación en el programa de tutoría en secundaria. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*. 8 (16). 71-80.
- Frías, M., y Barrios, M. I. (2016). Recursos que contribuyen al desarrollo positivo en jóvenes. *Escritos de Psicología*, 9(3), 37-44.
- Haug, S; Paz, R; Meyer, C; Filler, A; Kowatsch, T & Schaub, M. P.(2017). *A Mobile Phone-Based Life Skills Training Program for Substance Use Prevention Among Adolescents: Pre-Post Study on the Acceptance and Potential Effectiveness of the Program, Ready4life*. *JMIR Mhealth Uhealth*, 5(10), 15.
- Lacunza, A. B., & Contini, E. N. (2016). Relaciones interpersonales positivas: Los adolescentes como protagonistas. *Psicodebate*, 16(2), 73. <https://doi.org/10.18682/pd.v16i2.598>
- Ma, C. M. S., Shek, D. T. L., & Leung, H. (2019). *Evaluation of a Positive Youth Development Program in Hong Kong: A Replication*. *Research on Social Work Practice*, 29(7), 808-819.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V., y Posner, M. (2011). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. 66.
- Mantilla, L; Bravo, A; Martínez, V. (2003). *Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para convivir mejor. Fe y Alegría*. Bogotá, Colombia.
- Mantilla-Uribe, B. P., Hakspiel-Plata, M. C., Guerrero-Parra, N. C., Niño-Bautista, L., Mantilla-Hernández, L. C., y Cárdenas-Herrera, M. S. (2016). Efectividad del proceso de formación de escolares de 32 colegios públicos en habilidades psicosociales y hábitos saludables en Engativá-Bogotá D.C. *Aquichan*, 16(4), 462-472. <https://doi.org/10.5294/aqui.2016.16.4.5>

- Martínez, V. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. Itinerario literario. 61-89.
- Melero, J. C. (2010). Habilidades para la vida: Un modelo para educar con sentido. II Seminario de la Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud. 13.
- Merchán, I; Bermejo, M, L y Gonzáles, J. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. Revista de estudios e investigación en psicología y educación, 1(1), 91-99.
- Ministerio de Salud. (2018). Boletín de salud mental. Salud mental en niños, niñas y adolescentes. 4.
- Motos, T. (2017). Hacer Teatro: Beneficios para el desarrollo positivo en adolescentes. 47(3), 219-248.
- Munt, M, N. (2015). Proyecto educativo interdisciplinar de teatro para 5º y 6º de Educación Primaria. Disponible en <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3398>
- Pérez, C. (2013). Habilidades para la vida y consumo de drogas en adolescentes escolarizados mexicanos. Adicciones, 24 (2), 153-160.
- Pertegal, M.-Á., Oliva, A., y Hernando, Á. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. Cultura y Educación, 22(1), 53-66. <https://doi.org/10.1174/113564010790935169>
- Pulido, J. A., Muñoz, S. P., Pérez, P. V., & González, J. B. (2019). Evaluación empírica de un programa de prevención de adicciones basado en el desarrollo de habilidades para la vida. Enseñanza e Investigación en Psicología, 1(2), 183 · 199-183 · 199.

- Puig Cruells, C. (2010). La supervisión en la intervención social. Un instrumento para la Calidad de los servicios sociales y el bienestar de los profesionales. Tesis Inédita. Universidad Rovira i Virgili. Tarragona. Consultable en Internet <http://www.tesisexarxa.net/>
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á., y Pertegal, M. Á. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223-234. <https://doi.org/10.1174/021037010791114562>
- Otero, H. (2008). Hacia una comunicación efectiva y humanista en ámbitos de salud. *Revista habanera de ciencias médicas*. 7(1).
- Redondo-Pachecho, J., Parra-Moreno, J. S., & Luzardo-Briceño, M. (2015). Efectos comportamentales de un programa de habilidades sociales en jóvenes de 14 a 18 años en situación de vulnerabilidad. *Pensando Psicología*, 11(18), 45. <https://doi.org/10.16925/pe.v11i18.1003>
- Rodríguez, E. (2011). Políticas de juventud y desarrollo social en América Latina: Bases para la construcción de respuestas integradas. 40.
- Romero, C, E; Saavedra, E, (2016). Impacto de un programa recreativo en la resiliencia de estudiantes de séptimo grado de un colegio primario. *Revista Liberabit*. Vol. 22. pp 43-56.
- Rueda, P, M.; Cabello, E., Fiella, G; Vendrell, M. C. (2016). El Programa de Educación Emocional Happy 8-12 para la Resolución Asertiva de Conflictos. *Tendencias Pedagógicas*, N°28,153-166.
- Sáiz-Manzanares, M. C; Pérez, M. I. (2016). Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 14-30

Sánchez, I; Oliva, A; Parra, Á. (2006) Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia, *Revista de Psicología Social*, 21 (3), 259-271, DOI: 10.1174/021347406778538230

Sarrionandia, A., & Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicosomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 110–118.

Shek, D. T. L., Sun, R. C. F., & Merrick, J. (2012). *Positive Youth Development Constructs: Conceptual Review and Application. The Scientific World Journal*, 2012, 1-3.
<https://doi.org/10.1100/2012/152923>

Unicef, (2002). *Adolescencia: Una etapa fundamental*. División de comunicaciones.
https://www.unicef.org/spanish/publications/files/pub_adolescence_sp.pdf

Valadez, M. D., Pérez, L., y Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Fáisca*, 15(17), 2-17.

Valosek, L., Nidich, S., Wendt, S., Grant, J., & Nidich, R. (2019). *Effect of Meditation on Social-Emotional Learning in Middle School Students*. 139, 111-119.