

# Informe de Evaluación del Programa de Prevención Escolar y Familiar

## JUeGO de LLaVeS



FINANCIADO POR:



PROYECTO **H**ASOCIACIÓN  
HOMBRE

**EQUIPO INTERNO DE PROYECTO HOMBRE  
COMISIÓN NACIONAL DE PREVENCIÓN  
ASOCIACIÓN PROYECTO HOMBRE**

Nicolás Condes Balboa  
Aránzazu Fernández Rodríguez  
Enrique González Conde  
Yoana Granero Salas  
Marianella Lorenzo Toyos  
Virginia Pérez Fernández  
Jesús Pérez de Marco  
M<sup>a</sup> Paz de la Puente Martín  
Belén Quintero Ordóñez

**EQUIPO DE EVALUACIÓN EXTERNO**

María Dolores Eslava Suanes (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación. Becaria de Formación del Profesorado Universitario)

Ignacio González López (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación, Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)

Belen Quintero Ordoñez (Universidad de Córdoba. Centro de Magisterio "Sagrado Corazón". Departamento de Educación, Área de Didáctica y Organización Escolar)

**ASOCIACIÓN PROYECTO HOMBRE**

Tel. 913579278 / 913571684

E-mail: [formacion@proyectohombre.es](mailto:formacion@proyectohombre.es)  
[asociacion@proyectohombre.es](mailto:asociacion@proyectohombre.es)

[www.proyectohombre.es](http://www.proyectohombre.es)

# ÍNDICE

<b>1. Presentación</b> .....	<b>5</b>
<b>2. Descripción de programa “Juego de Llaves”</b> .....	<b>7</b>
<b>3. Modelo de evaluación</b> .....	<b>13</b>
<b>4. Objetivos</b> .....	<b>15</b>
<b>5. Metodología</b> .....	<b>17</b>
5.1. Dimensiones de análisis .....	17
5.1.1. Actividades de ocio .....	18
5.1.2. Estrategias cognitivas .....	19
5.1.3. Gestión emocional .....	20
5.1.4. Interacción social .....	21
5.1.5. Valores .....	22
5.1.6. Información sobre drogas.....	23
5.2. Población destinataria .....	24
5.2.1. Alumnado .....	24
5.2.2. Familias .....	32
5.2.3. Profesorado.....	35
5.3. Instrumentos de recogida de información .....	38
5.3.1. Cuestionario pretest-postest sobre las dimensiones del programa .....	38
5.3.2. Cuestionario de evaluación de las sesiones por parte de las familias del alumnado.....	55
5.3.3. Cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del profesorado.....	56
5.3.4. Grupo de discusión con el alumnado .....	56
5.3.5. Entrevista al profesorado .....	59
5.3.6. Cuestionario de satisfacción del alumnado .....	61
5.3.7. Cuestionario de satisfacción de las familias .....	62
5.3.8. Cuestionario de satisfacción del profesorado .....	63
5.4. Plan de trabajo .....	63
<b>6. Resultados</b> .....	<b>65</b>
6.1. Evaluación inicial del alumnado.....	65
6.1.1. Actividades de ocio .....	65
6.1.2. Interacción social .....	69
6.1.3. Gestión emocional .....	71
6.1.4. Estrategias cognitivas .....	72
6.1.5. Valores .....	73
6.1.6. Información sobre drogas.....	75
6.2. Evaluación de impacto del programa .....	77
6.2.1. Actividades de ocio .....	77
6.2.2. Interacción social .....	78
6.2.3. Gestión emocional .....	79
6.2.4. Estrategias cognitivas .....	79
6.2.5. Valores .....	80
6.2.6. Información sobre drogas.....	81
6.2.7. Evaluación de las unidades didáctica por parte del profesorado.....	82
6.2.8. Evaluación de las sesiones por parte de las familias.....	85

6.3. Evaluación general del programa .....	88
6.3.1. Valoración del alumnado.....	88
6.3.2. Valoración del profesorado.....	108
6.3.3. Valoración de las familias .....	130
<b>7. Conclusiones.....</b>	<b>133</b>
<b>8. Bibliografía .....</b>	<b>137</b>
<b>9. Anexos .....</b>	<b>141</b>
Anexo 1: Cuestionario pretest inicial.....	142
Anexo 2: Cuestionario pretest. Procedimiento de validación .....	145
Anexo 3: Cuestionario pretest .....	148
Anexo 4: Cuestionario pretest-postest .....	151
Anexo 5: Cuestionario familias.....	154
Anexo 6: Cuestionario profesorado.....	156
Anexo 7: Grupo de discusión.....	158
Anexo 8: Entrevista profesorado .....	161
Anexo 9: Cuestionario satisfacción alumnado.....	163
Anexo 10: Cuestionario satisfacción familias.....	165
Anexo 11: Cuestionario satisfacción profesorado.....	167

# 1.

---

## PRESENTACIÓN

El programa de Prevención escolar y familiar *Juego de Llaves* de la Asociación Proyecto Hombre surge a raíz del proceso de evaluación y actualización del programa escolar y familiar *Entre Todos*, dirigido al alumnado de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria. A su vez, el programa *Entre Todos* partió del ajuste y ampliación del programa *Construyendo en Salud: Promoción y Desarrollo personal y social* de la Facultad de Psicología de la Universidad de Santiago de Compostela, dirigido por Becoña (1999), derivado de una adaptación del programa anglosajón denominado *programa de entrenamiento en habilidades para la vida* (Botvin, 1995).

El objetivo general del programa *Entre Todos* consiste en mejorar la competencia personal de la adolescencia a través del aprendizaje de habilidades como la mejora en la formación integral, la calidad de vida y el fomento del autocontrol individual y la resistencia ante el consumo de drogas.

Con respecto a los objetivos específicos que se desarrollan con este programa se destacan:

- 🔑 Potenciar el proceso de maduración de los y las menores para hacerles capaces de superar dificultades y reforzar el control sobre el entorno favoreciendo estilos de vida saludables.
- 🔑 Fomentar la implicación del profesorado en la prevención de las drogodependencias, mediante la formación y el entrenamiento en la aplicación del programa.
- 🔑 Formar a familias, respondiendo a sus inquietudes y ofreciendo respuestas a sus necesidades frente al momento evolutivo en el que se encuentran sus hijos.

El programa “*Juego de Llaves*” posibilita la continuación de los objetivos aquí planteados, ofreciendo una visión más amplia centrada en aspectos relacionados con el uso de drogas y otros comportamientos adictivos. De igual modo, fomenta la participación activa de profesionales del ámbito educativo y de familias como agentes preventivos de referencia para el alumnado destinatario.

La finalidad del proyecto que aquí se presenta reside en evaluar la eficacia y la eficiencia del programa *Juego de Llaves*, cumpliendo así con los estándares marcados por el NIDA. Igualmente, se solicita

por parte de las autoridades relevantes en temática de adicciones la necesidad de que se implementen en las poblaciones diana de investigación, programas preventivos en base a la evidencia objetiva, dejando atrás prácticas de buena voluntad (Gázquez, García del Castillo y Espada, 2009).

Partimos aquí de los resultados de la evaluación del programa *Entre Todos* desarrollada por Gil Car-  
mena durante el curso académico 2004-2005 se focalizaron en la obtención de logros en temáticas como consumo de alcohol y tabaco, conductas prosociales, en valores de los medios de comunicación, así como un rechazo a la intención en el inicio de drogas legales, entre otros. Además, el programa consigue que se mantenga la negativa al inicio del consumo de sustancias.

# 2.

---

## DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA “JUEGO DE LLAVES”

Si se atiende a la definición realizada por la Real Academia de la Lengua (2013) sobre la palabra llave, esta es el principio o medio que facilita el conocimiento de algo. Partiendo de esta definición entendemos cada una de las Unidades Didácticas de este programa como llaves que facilitarán al profesorado abordar la prevención de drogodependencias y otras conductas de riesgo en el aula, desde una perspectiva de promoción de la salud.

La idea de juego de llaves nos lleva a pensar en un objeto cuya función principal es la de reunir diferentes llaves. En este sentido, el programa en su totalidad, se presenta como un conjunto de herramientas dirigidas a diversos colectivos (profesorado, alumnado y familia) con el propósito prevenir situaciones de riesgo relacionadas con los consumos de drogas.

Existe un consenso generalizado entre profesionales de la prevención y del tratamiento de las drogodependencias en torno a la naturaleza multifactorial del consumo de drogas, avalado por una gran cantidad de investigaciones en torno a las relaciones que se establecen entre el inicio y la progresión en el consumo, y diversos factores de índole personal y social. Por esta razón, se señala que la prevención del consumo de drogas debe incidir necesariamente sobre aquellos factores relacionados con la génesis de este comportamiento y con su evolución hacia modos de consumo más problemáticos.

Diversas investigaciones y modelos teóricos destacan la influencia de variables personales, familiares y sociales en el comportamiento del consumo de drogas. A estas variables, que inciden en la probabilidad de que una persona se inicie y/o progrese en la escalada del consumo de drogas, se les denomina factores de riesgo. Son factores de riesgo aquellos que incrementan la probabilidad de que un determinado fenómeno aparezca (en este caso, el consumo de drogas). Estos factores no pueden, sin embargo, considerarse como factores causales o deterministas, son sólo elementos cuya presencia permite predecir la conducta de consumo con una mayor probabilidad.

Por el contrario, existen otras situaciones de índole personal o social que protegen al individuo frente al consumo y que apoyan su pleno desarrollo, orientándolo hacia estilos de vida saludables. Estos factores amortiguan la influencia de los factores de riesgo y, por consiguiente, reducen la probabilidad del inicio y/o progresión del consumo, siendo denominados por ello factores de protección.

Las intervenciones en el campo de la prevención deben orientarse hacia la minimización de los factores de riesgo relacionados con el consumo de drogas y hacia el desarrollo de factores de protección.

A nivel individual, se han encontrado diferentes variables predictoras del consumo, relativas al ámbito de las cogniciones, las actitudes o la personalidad. Se ha descubierto, por ejemplo, que el conocimiento de las consecuencias adversas de las drogas puede actuar como elemento de protección frente al consumo. Por otra parte, algunas características psicológicas, tales como una alta necesidad de aceptación social, baja autoestima, alta ansiedad e impulsividad y una elevada búsqueda de sensaciones, guardan una estrecha relación con el consumo de drogas.

A un nivel microsocia, se han analizado las relaciones significativas entre el consumo de drogas y algunas características particulares de la relación de los adolescentes con tres de los contextos de influencia más importantes de su desarrollo: la familia, la escuela, y el grupo de iguales. A nivel familiar, el consumo de drogas por parte de alguno de los miembros de la familia aumenta la probabilidad de que los y las adolescentes se involucren en este consumo; lo mismo ocurre cuando las pautas de crianza, la comunicación o las relaciones afectivas son inadecuadas.

Respecto a las variables relacionadas con el contexto escolar y con el grupo de iguales, se han encontrado correlaciones significativas entre el consumo de drogas, el bajo rendimiento escolar y la escasa adaptación a la escuela, en el primer caso (contexto escolar), y con la presencia de amigos y/o amigas que consumen drogas en el segundo. En el contexto del grupo de iguales, el modelado por parte de pares que consumen, así como determinados procesos de presión más o menos explícita hacia el consumo, incrementan notablemente la probabilidad de que los y las adolescentes se involucren en el consumo de drogas. Por otro lado, la vulnerabilidad frente a esos agentes de influencia es mucho mayor en el caso de los individuos que presentan un déficit de habilidades para manejarse en las situaciones sociales. La competencia social es, por ello, un buen factor de protección frente al consumo de drogas.

El consumo de drogas se ve también favorecido por el sistema de valores de una sociedad consumista y competitiva, donde juegan un papel decisivo los medios de comunicación, en muchos casos transmisores de valores que parecen influir poderosamente en el consumo, presentando en ocasiones el uso de drogas como algo aceptable y asociado a determinado atractivo personal y a la popularidad.

En definitiva, el consumo de drogas no es, pues, un compartimento estanco en la vida de las personas, sino que guarda una relación muy estrecha con su estilo de vida y con todas las áreas que conforman su realidad personal y social, así como con su repertorio de habilidades y recursos para hacerle frente. Por eso la prevención debe incluir necesariamente una preparación para la vida, incidiendo en aquellas variables implicadas en la aparición y desarrollo de conductas de riesgo como el consumo de drogas, y mejorando aquellas habilidades personales favorecedoras de estilos de vida saludables.

Ante este panorama, el programa “Juego de Llaves” se aborda desde una perspectiva escolar y familiar, por lo que se persigue como objetivos específicos:



- 🔑 Evitar y/o retrasar el uso de drogas y otros comportamientos adictivos en el alumnado de Educación Secundaria.
- 🔑 Reducir los riesgos y costes en la trayectoria vital del uso de drogas y otros comportamientos adictivos.
- 🔑 Cambiar y/o reforzar las actitudes alternativas al uso de drogas y otros comportamientos adictivos.
- 🔑 Facilitar la participación activa como agentes preventivos en el ámbito escolar de profesionales del ámbito educativo y de familias.
- 🔑 Empoderar a las personas que participan y desarrollan el programa en las capacidades y habilidades necesarias para prevenir el uso de drogas y otros comportamientos adictivos.

Para desarrollar dichos objetivos, el **programa escolar** se desarrolla a través de seis unidades didácticas: gestión emocional, estrategias cognitivas, interacción social, ocio y tiempo libre, información sobre drogas y valores, destinadas a población universal de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), concretamente al alumnado de 1º a 4º ESO y a sus familias.

El diseño del programa se basa en la implicación del profesorado de esta etapa educativa, dejando a su elección y criterio, bajo supervisión del equipo técnico de prevención de Proyecto Hombre, la decisión de cuántas sesiones desarrollar a lo largo de un curso escolar, siendo como requisito mínimo exigido que al menos se realice una sesión por cada una de las Unidades Didácticas propuestas. Por lo tanto, la horquilla de sesiones iría desde 6 hasta 24.

Puede ser aplicado por un único profesor o profesora, en cuyo caso una opción muy recomendable es que se trate del tutor o tutora del curso, ya que los contenidos se adecuan en gran medida a los objetivos que se persiguen en la Acción Tutorial (promoción de un desarrollo personal integral, propiciar la adquisición de capacidades sociales de convivencia, etc.). O puede contarse con la colaboración de más profesorado, lo que permitirá el desarrollo de un mayor número de sesiones.

El programa requiere de un material específico para su aplicación, siendo:

- 🔑 El **Manual del Profesorado**, que incluye aspectos generales de prevención, la fundamentación del programa, las Unidades Didácticas para aplicar en el aula y los criterios formales y metodológicos para llevar a cabo dicha aplicación.
- 🔑 El **Manual de la Familia**, en pdf interactivo complementario al Manual del Profesorado.

Como se ha comentado anteriormente, el papel del docente en la aplicación del programa “Juego de Llaves” es primordial, debido a que, va a desarrollar tareas de diferente índole con los agentes implicados en el programa (alumnado, familias, resto de profesorado y personal técnico de prevención de Proyecto Hombre), pero de igual grado de importancia:

- 🔑 Con el alumnado, es la persona que aplica el programa en el aula, por lo que dependerá en gran parte de su trabajo que se cumplan los objetivos previstos.
- 🔑 Con las familias, es la persona encargada de convocarlas para que se lleven a cabo las actividades propuestas en el programa Familiar.
- 🔑 Con el resto del profesorado del centro educativo, es la persona encargada de transmitir los mensajes preventivos que se derivan de la aplicación del programa y motivadora para que participen en el mismo.
- 🔑 Con el personal técnico de prevención de Proyecto Hombre, desarrolla las tareas necesarias para la posterior evaluación de la aplicación del programa en el centro educativo.

En lo referente a la aplicación del programa en el aula, el profesorado debe abordar dos estilos de trabajo básicos para la implementación de las diferentes sesiones:

1. Facilitar la discusión de los temas relevantes que se tratan en las distintas unidades didácticas.
2. Promover la adquisición de habilidades personales y sociales específicas.

De igual modo, el o la docente debe procurar marcar unas reglas básicas de funcionamiento en el aula para desarrollar el programa, partiendo de la igualdad de oportunidades a todas las personas de participar, facilitar las intervenciones de manera libre y respetuosa, sin obligar ni coaccionar a nadie, además de guardar la confidencialidad de las conversaciones mantenidas en las sesiones.

Finalmente, el programa plantea como requisito la *formación del profesorado* a través de un curso previo a la aplicación del programa, que puede realizar por dos vías, de manera presencial o utilizando la plataforma on-line ([www.formacionph.es](http://www.formacionph.es)), con el fin de alcanzar los siguientes objetivos:

- 🔑 Conocer el concepto de Prevención, y los principios fundamentales de la prevención de las drogodependencias en la actualidad.
- 🔑 Conocer los principales Modelos Teóricos que sustentan la prevención y, en concreto, los modelos que sustentan el programa.
- 🔑 Analizar las características evolutivas de la adolescencia, su relación con el consumo temprano de drogas, y las peculiaridades de la prevención en esta etapa de la vida.
- 🔑 Reconocer la importancia del papel de la escuela y de la familia en la prevención y analizar su influencia.
- 🔑 Conocer los objetivos, la metodología y las condiciones de aplicación del programa, analizar cada una de sus sesiones, aplicar algunas de sus actividades y resolver dudas.

Igualmente, la *supervisión especializada* por parte del equipo técnico de prevención de Proyecto Hombre a los y las docentes que implantan el programa en cada uno de los centros educativos es primordial junto con la figura del propio docente, debido a que este equipo ejecuta las siguientes funciones:

- 🔑 Planificar la implantación del programa en el centro escolar con los docentes responsables.
- 🔑 Supervisar la aplicación de las unidades didácticas en el aula, para dar soporte, herramientas, estrategias y técnicas, facilitando la labor del docente en la implantación.
- 🔑 Supervisar y desarrollar el programa Familiar.
- 🔑 Asesorar al profesorado en temas relacionados directa o indirectamente con las drogas.
- 🔑 Planificar la formación complementaria para el profesorado.
- 🔑 Desarrollar la evaluación de la aplicación del programa en el centro educativo.

El programa dispone por otro lado, de un **programa** familiar, que se constituye como una estrategia de acción paralela y coordinada con la escolar. El fin del programa familiar es proporcionar a las familias del alumnado conocimientos básicos, herramientas de trabajo y actividades concretas que les permitan asumir su papel de participar como agentes preventivos en el seno familiar. A diferencia del programa escolar, es el equipo técnico de prevención de Proyecto Hombre el encargado de llevar a cabo el seguimiento y conducir las sesiones de trabajo de las actividades propuestas, siempre con el apoyo del profesorado implicado en el programa. De manera concreta, los objetivos perseguidos son:

- 🔑 Proporcionar conocimiento sobre las temáticas que deben trabajarse en el seno familiar para fomentar el rol de agentes preventivos.
- 🔑 Conocer las herramientas y habilidades para propiciar hábitos de vida saludable en las familias.

El programa está diseñado para que sea el profesorado, junto con las familias, quien decida cuántas sesiones desarrollar a lo largo de un curso escolar, siendo como requisito mínimo exigido que al menos se realicen, a lo largo de todo el primer ciclo de ESO, cuatro sesiones, es decir, al menos dos sesiones para cada curso. La horquilla de posibles sesiones a desarrollar iría desde cuatro hasta 10. Las unidades que se abordan son: la adolescencia y la función de la familia, la comunicación intrafamiliar, establecimiento de normas y límites en la familia, la gestión de conflictos, autoconocimiento y autoestima, gestión emocional, valores, ocio y tiempo libre en familia, información sobre drogas y tecnologías de información y la comunicación (TIC). Para que el programa familiar resulte más efectivo, se plantea la posibilidad de realizar de manera conjunta familia y menores, las dos últimas sesiones.

A modo de resumen, y de manera visual, el esquema general del programa “Juego de Llaves” se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Esquema general del programa escolar y familiar “Juego de Llaves”

Acciones	Programa escolar “Juego de Llaves”	Programa familiar “Juego de Llaves”	
<b>Unidades Didácticas (UD)</b>	Gestión emocional	La adolescencia y el papel de la familia	
	Estrategias cognitivas	La comunicación intrafamiliar	
	Interacción social	Establecimiento de normas y límites en la familia	
	Ocio y tiempo libre	La gestión de conflictos	
	Información sobre drogas	Autoconocimiento y autoestima	
	Valores		Gestión emocional
			Cómo se transmiten los valores en la familia
		Información sobre drogas	
		Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	
<b>Colectivo</b>	Alumnado de 1º a 4º de ESO	Familias del alumnado de 1º a 4º de ESO	
<b>Periodicidad</b>	Una sesión por cada UD. De 6 hasta 24 UD.	Cuatro sesiones, dos por cada curso. De 4 hasta 10 UD.	
<b>Materiales</b>	Manual del profesorado	Manual para la familia	
	CD fichas interactivas	Fichas resumen familias	
<b>Acciones incluidas</b>	Formación profesorado	Supervisión especializada	
	Supervisión especializada		

# 3.

---

## MODELO DE EVALUACIÓN

Podemos considerar la evaluación como la comprobación del logro por parte del sujeto, del logro de los objetivos determinados de antemano (Lafoucarde, 1972). Esta definición resume un enfoque que podemos denominar de *eficacia* y *eficiencia*. Nos aclara, en primer lugar, si el programa a evaluar es eficaz o no y, considerado como un todo, nos permite medir su eficiencia en tanto comparemos los productos obtenidos con los recursos empleados. Por otro lado, De la Orden (1988) admite que se trata de una comparación entre el rendimiento del sujeto (producto individual inmediato) y ciertas normas (los objetivos), para formular un juicio sobre él y determinar si debe seguir el mismo proceso.

Teniendo en cuenta estas características, se entiende por evaluación un “proceso sistemático de recogida de información respecto del sistema general de actuación, en relación con unos criterios o referencias, para formar juicios de valor acerca de una determinada situación y tomar decisiones” (Mateo, 2000, p. 21). El conocimiento de esta realidad incluye, según López Mojarro (1999), los hechos, los procesos que los han generado y los factores que los han condicionado. Estos juicios, tal y como señala Casanova (1992), se utilizarán en la toma de decisiones consecuente con objeto de mejorar la actividad valorada. Se trata, por lo tanto, de realizar una descripción completa de la realidad en la que se desarrolla el programa, aplicando métodos de investigación cuantitativos y cualitativos procedentes de las Ciencias Sociales (Nevo, 1997).

El modelo a utilizar para valorar el impacto social y emocional del programa “Juego de Llaves” es el denominado investigación evaluativa, entendido como un “proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información valiosa, válida y fiable, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en el que se encuentra inmerso” (Pérez Juste, 1995, p. 73).

Se evalúa para conocer la naturaleza del programa, para mejorar a través del análisis y de los resultados lo que se hace y lo que se pretende hacer. La evaluación que se propone no tiene solamente la pretensión de etiquetar el programa como bueno o malo, ni siquiera la de facilitar la

toma de decisiones o la continuidad o mejora del que se ha evaluado, sino que se convierte en un instrumento, en un proceso permanente entre la racionalidad teórica y la racionalidad práctica. Por tanto, esta evaluación va a posibilitar:

- 🔑 Conocer cómo se planifica el programa.
- 🔑 Comprender la dinámica interna que se genera durante el desarrollo de un programa.
- 🔑 Conocer el contexto en el que se desarrolla el programa.
- 🔑 Obtener información sobre los resultados del programa.
- 🔑 Tomar decisiones a partir de la información aportada por la evaluación para poder ajustar los programas a criterios contrastados.

En definitiva, la evaluación del programa “Juego de Llaves” consiste en realizar un seguimiento a lo largo de un proceso, que permita obtener información acerca de cómo se está llevando a cabo, con la finalidad de reajustar la intervención preventiva prevista, de acuerdo con los datos obtenidos.

# 4.

---

## OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es identificar, obtener y proporcionar información útil y fiable acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la implementación y el impacto del programa de Prevención Escolar y Familiar “Juego de Llaves”, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones que permitan una mejora continua de la calidad del programa en sí mismo, la solución de los problemas de responsabilidad organizativa e institucional y la comprensión de los fenómenos implicados en los procesos de prevención.

Esta meta se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- 🔑 Evaluar el impacto social y emocional del programa de Prevención “Juego de Llaves” en los grupos poblacionales destinatarios (alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y sus familias).
- 🔑 Analizar el grado de consecución de los objetivos del programa de Prevención Juego de Llaves (retraso del uso de drogas y otros comportamientos adictivos, reducción de riesgos y costes vitales del uso de drogas y otros comportamientos adictivos, refuerzo de actitudes alternativas al uso de drogas y otros comportamientos adictivos, participación activa de profesionales como agentes preventivos en los ámbitos escolar y familiar, empoderamiento de alumnado y familias en la prevención de drogodependencias).
- 🔑 Valorar la idoneidad de la metodología, actividades y recursos que configuran el programa de Prevención Juego de Llaves a las características y perfiles de los grupos destinatarios del mismo.
- 🔑 Diseñar pautas para la mejora y optimización de los diferentes elementos que constituyen el programa de Prevención “Juego de Llaves”.





# 5.

## METODOLOGÍA

Se expone a continuación, y de un modo exhaustivo, las dimensiones objeto de análisis de este proceso evaluativo, la descripción de los grupos poblacionales que han aportado información para responder a los objetivos de evaluación formulados y, por lo tanto, participantes en el programa (alumnado, familias y profesorado), la definición de los distintos instrumentos de recogida de información elaborados al efecto y las diferentes fases del plan de trabajo evaluativo realizado.

### 5.1. Dimensiones de análisis

Sobre la base del modelo de clasificación de variables CIPP propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1987), que consideran la función que las mismas desempeñan en el estudio, estas se clasifican en: variables de contexto (características socioeconómicas y culturales de los centros educativos en los que se implementa el programa), variables de entrada (procedencia del alumnado y las familias), variables de proceso (experiencias recibidas por alumnado y familias a lo largo de la implementación de las actividades del programa) y variables de producto (consecuencias de la participación en el programa):

- 🔑 Variables de contexto: tipología de centros educativos, lugar de ubicación de los centros educativos y nivel social, económico y cultural del contexto inmediato en el que se ubican los centros educativos.
- 🔑 Variables de entrada: características del alumnado (edad, sexo, rasgos académicos, características socioeconómicas familiares, elementos motivacionales, gestión emocional, estrategias cognitivas, actividades de ocio y tiempo libre, interacciones sociales, información sobre drogas, actitudes hacia las drogas y sistemas de valores), características de las familias (miembros del núcleo familiar, características culturales y económicas, interacciones sociales y familiares, gestión de las emociones, estrategias cognitivas, actividades de ocio y tiempo libre, información sobre drogas, actitudes hacia las drogas y sistemas de valores) y expectativas del alumnado y de las familias hacia el programa.

- 🔑 Variables de proceso: organización interna del programa, metodología, objetivos, contenidos, actividades, profesionales implicados, recursos materiales y técnicos empleados, temporalización, sistemas de retroalimentación y niveles de participación del alumnado y las familias en las actividades.
- 🔑 Variables de producto: grado de cumplimiento de los objetivos del programa con el alumnado (gestión emocional, estrategias cognitivas, actividades de ocio y tiempo libre, interacciones sociales, información sobre drogas, actitudes hacia las drogas y sistemas de valores) y con las familias (interacciones sociales y familiares, gestión de las emociones, estrategias cognitivas, actividades de ocio y tiempo libre, información sobre drogas, actitudes hacia las drogas y sistemas de valores), grado de cumplimiento de las expectativas del alumnado y de las familias hacia el programa, nivel de implicación del alumnado y sus familias, satisfacción del alumnado (satisfacción con los especialistas, satisfacción con las actividades, satisfacción de los recursos, satisfacción con la temporalización, satisfacción con la información recibida y satisfacción general) y satisfacción de las familias (satisfacción con los especialistas, satisfacción con las actividades, satisfacción de los recursos, satisfacción con la temporalización, satisfacción con la información recibida y satisfacción general).

Este conjunto de variables tiene por objetivo analizar la participación de los diferentes colectivos en implicados en las actividades que configuran el programa “Juego de Llaves”. Hay que destacar que estas se desarrollan a lo largo de seis dimensiones básicas que contribuyen al cumplimiento de los objetivos propuestos por el programa en sendas unidades didácticas dirigidas al principal autor de este programa, el alumnado: actividades de ocio, interacción social, gestión emocional, estrategias cognitivas, valores e información sobre drogas.

### 5.1.1. Actividades de ocio

La dimensión actividades de ocio y tiempo libre se contempla en el programa “Juego de Llaves” como un factor común en las sociedades modernas y en los países del primer mundo, debido al aumento de horas que podemos dedicar al tiempo libre. Este contexto nos lleva a una cultura del ocio que ha ido cobrando importancia, traduciéndose en la aparición de una nueva industria que nutre y da fuerza a este fenómeno (Becoña, 2000). Resultante de todo ello, los tiempos de trabajo disminuyen y los de ocio aumentan. Esto ha supuesto añadir un enfoque de la educación hacia el ocio en las diferentes reformas educativas (LOGSE, 1990 y LOE, 2006), sumándose a la ya contemplada educación hacia el trabajo.

Este hecho confiere al centro educativo un puesto relevante para la adquisición y aprendizaje de tales competencias personales, convirtiéndose así en el escenario idóneo. Es un lugar dedicado y preparado para el estudio, está orientado y guiado por personal cualificado como profesionales de la enseñanza y está mundialmente reconocido que la educación es algo más que la adquisición de conocimientos académicos (OMS, citado por Montoya y Muñoz, 2009)), integrando también la socialización y la formación de personas adultas, responsables y autónomas.

En la juventud, parte del tiempo libre se ha transformado en diversión y vida nocturna, en salir de “marcha”, etc.; ámbitos de la vida recreativa donde aparecen los nuevos patrones de consumos de drogas (Calafat, 1999; Calafat et al., 1999).

Por tanto, deberíamos cuestionarnos a qué dedicamos todo ese tiempo libre, si es enriquecedor o si, por el contrario, puede ser dañino.

La unidad didáctica que trabaja estos contenidos trabaja estas cuestiones con el alumnado para que aprenda a tener una actitud crítica sobre cómo emplea su tiempo libre y de ocio. Es por ello que los objetivos que se persiguen con ella son:

- 🔑 Desarrollar la capacidad de búsqueda de estrategias y alternativas de ocio saludable en los y las menores.
- 🔑 Aprender a distinguir entre ocio y tiempo libre.
- 🔑 Comprender las funciones del ocio.
- 🔑 Examinar cómo cada persona ocupa habitualmente el tiempo libre.
- 🔑 Conocer los recursos de ocio y tiempo libre de su zona.

### 5.1.2. Estrategias cognitivas

La dimensión de estrategias cognitivas alude a la idea de la complejidad del pensamiento humano, al incluir diferentes estructuras y procesos a la vez. En la práctica, estos componentes se traducen en determinadas formas o modos específicos de actividad de pensamiento, que denominamos estrategias cognitivas. Las estrategias cognitivas son las herramientas del pensamiento con las que las personas procesamos la información sobre nosotras mismas, valoramos a las demás personas y analizamos lo que acontece a nuestro alrededor.

Para los y las adolescentes, tomar conciencia de cuál es su forma personal de elaborar sus pensamientos y el tipo de consecuencias que de ello derivan, puede facilitarle la comprensión de sus actuaciones e indicarle posibilidades de cambio. La adolescencia es un periodo en el que se va desarrollando el pensamiento formal. Esto hace que la persona pueda abstraer conocimientos fruto de observaciones concretas a través de la inducción y de la deducción. El o la adolescente es capaz de pensar sobre el propio pensamiento.

Es por ello que es, en esta etapa de desarrollo, a partir de la que se pueden trabajar la identificación de las estrategias cognitivas que utiliza la persona, porque de la conciencia que ponga en su proceso de pensamiento, tomará decisiones más saludables para su desarrollo.

Debido a lo mencionado anteriormente, es de crucial importancia trabajar estos contenidos a lo largo de una unidad didáctica cuyos objetivos son:

- 🔑 Distinguir entre consecuencias inmediatas y demoradas, y entre consecuencias positivas y negativas.
- 🔑 Diferenciar entre tipos de Estilos Atribuciones Internos y Externos.

### 5.1.3. Gestión emocional

La dimensión de gestión emocional se aborda en el programa debido a que se conoce científicamente que es fundamental educar la gestión de emociones, incluso antes que los valores o que los contenidos académicos. Hasta finales del siglo XX, en occidente, el mundo emocional era un apartado de la vida de la persona casi desechable e, incluso, vergonzante, atribuido casi con exclusividad al sexo femenino y algo que, en el mejor de los casos, se vivía en la intimidad.

Goleman (1995), plantea la discusión entre lo cognitivo y la emoción de un modo innovador. Hasta hace poco tiempo se ha asociado lo cognitivo a la razón, el cerebro, la inteligencia, lo positivo, lo profesional, lo masculino... y la emoción con el corazón, los sentimientos, lo femenino, la pasión, los instintos, el placer... Sin embargo, a partir de la reflexión planteada por Goleman, se ha descubierto, entre otras cuestiones, que:

- 🔑 Lo que tradicionalmente ha sido considerado como superior (lo cognitivo) es lo que ha posibilitado que se den mayores índices de violencia.
- 🔑 Lo cognitivo por sí mismo no contribuye a la felicidad.
- 🔑 La motivación obedece más a factores emocionales que cognitivos
- 🔑 No las personas más inteligentes son las que obtienen mayor éxito profesional.

Respecto del mundo de la educación, tradicionalmente se ha ido fomentando en menores el desarrollo de la inteligencia intelectual como si fuese la única inteligencia posible para valerse en el mundo adulto. Actualmente, se sabe que la educación emocional es igual de importante para el crecimiento y el desarrollo personal. Está comprobado que hablar de sentimientos mejora la capacidad de reflexión de las personas. También se ha comprobado que, el hecho de hablar sobre las propias emociones tiene un efecto sedante sobre el sistema nervioso.



Gracias a estudios y a profesionales tenaces que han sabido demostrar cuán importante es el mundo emocional para el desarrollo saludable de la persona, se sabe que la competencia emocional es un factor esencial para la prevención y el desarrollo personal y social. Es por ello importante su entrenamiento ya que la educación emocional pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona (Bisquerra, 2003).

En los estudios (Coie et al., 1993; Moncada, 1995; Dryfoos, 1997; Doll y Lyon, 1998; Durlack, 1998; Graczyk et al., 2000) sobre factores de riesgo y factores de protección, aparecen características personales y ambientales que aumentan (riesgo) o reducen (protección) la probabilidad de que un comportamiento de riesgo se produzca y desarrolle en la persona. Las características personales que sirven de factor de protección son: las competencias sociales y emocionales (habilidades sociales, disposición favorable, habilidades de solución de problemas, autoeficacia, autoestima, habilidades de comunicación efectiva y aspiraciones elevadas).

Es por ello que es necesario fomentar, desde los programas de prevención, estos factores de protección que fortalezcan el crecimiento saludable de las personas a las que van dirigidos. Promover

el desarrollo personal de los y las menores es, sin duda, ofrecer la posibilidad de reflexionar sobre sí, e incluso, modificar aspectos de su personalidad. Es tener la oportunidad de poseer una mayor preparación para contestar a las preguntas de quién soy, cómo soy, cómo actúo, cómo quiero actuar. Es desarrollar habilidades y aptitudes personales que refuercen su crecimiento personal y su preparación para disfrutar de la vida de una forma más saludable y satisfactoria.

Desde “Juego de Llaves” esta dimensión se trabaja en una unidad didáctica cuyos objetivos son:

-  Desarrollar y mejorar el autoconocimiento y la valoración como persona individual.
-  Aprender a reconocer las emociones y mejorar el modo de gestionarlas.

#### 5.1.4. Interacción social

La dimensión de Interacción social establece la herramienta fundamental del ser humano: el proceso de socialización. Desde que nacemos, la socialización nos permite formar parte de un grupo que probablemente será muy importante a lo largo de toda nuestra vida. Este proceso se convierte en clave sobre todo en la niñez y en la adolescencia, de ahí la importancia de fortalecer las habilidades sociales y de comunicación en este período.

Según Costa y De Juan (2010), la socialización es el proceso por el que una persona adquiere las pautas de conducta, creencias, normas y motivos que son valorados y aceptados por su propio grupo cultural y por su familia. Esta definición deja clara la importancia que tiene la interacción social para el desarrollo global del individuo y fundamenta el hecho de que, especialmente en los y las menores, es necesario fortalecer las habilidades sociales.

Un proceso de socialización adecuado ayudará al alumnado a establecer su autoconcepto y a desarrollar una personalidad integrada que le permitirá tener claros los roles, tomar decisiones adecuadas, así como distinguir entre el yo real y el yo ideal. En definitiva, a convertirse en persona adulta.





Durante este proceso, él y la menor sienten la necesidad de asentar su propia identidad y mantienen una constante búsqueda de autonomía e independencia frente a las personas adultas de referencia. El grupo de amigos y amigas, junto con las relaciones que se establecen, cada vez ejercen más influencia en la determinación de hábitos, actitudes y modos de vida, a la vez que aportan seguridad y apoyo. Sin embargo, las interrelaciones con la familia y con el centro educativo también serán claves durante el período de la adolescencia y, por lo tanto, tenidas en cuenta a la hora de trabajar en términos de prevención.

Es importante destacar que los primeros contactos con las drogas, relaciones afectivo-sexuales y/o situaciones de violencia, se vinculan a situaciones sociales, siendo muy poco frecuente que se realicen en solitario. El grupo de iguales y los contextos de ocio son los ámbitos en los que aparecen estas u otras conductas de riesgo. Por lo tanto, el entrenamiento en habilidades sociales y en competencias personales puede ser importante para superar con éxito una etapa tan importante para el desarrollo del individuo.

El hacerse mayor consiste fundamentalmente en tener que tomar cada vez más decisiones y resolver problemas de forma independiente y responsable, lo que requiere que las personas se detengan antes de decidir. El entrenamiento en la adolescencia en cómo tomar decisiones y reflexionar sobre ellas nos puede ayudar a prevenir el consumo de drogas u otras conductas de riesgo.

En este sentido, debemos tener en cuenta que está demostrado que la vulnerabilidad frente a los agentes de influencia, como por ejemplo el grupo de iguales, es mucho mayor en el caso de los y las menores que presentan un déficit de habilidades para manejarse en las situaciones sociales.

Por todo lo anteriormente expuesto, es necesario trabajar con menores en esta franja de edad el fortalecimiento de habilidades de relación, que reducen los factores de riesgo y favorece los factores de protección. Los objetivos que se pretenden abordar en la unidad didáctica relativa a las interacciones sociales son:

-  Aprender a expresar lo que se cree, piensa y siente de manera directa y clara y en el momento oportuno.
-  Mostrar al alumnado cómo las presiones de otras personas pueden influir en sus decisiones.
-  Tomar conciencia de los diferentes roles que se pueden desempeñar en una situación de violencia.
-  Ser consciente de cómo aborda las relaciones afectivo-sexuales cada persona.

### 5.1.5. Valores

La dimensión de valores se establece como una dimensión fundamental a tener en cuenta en la formación del individuo, sobre todo en el momento evolutivo de la adolescencia. En esta etapa se define la jerarquía de valores que va a perfilar la identidad de la persona en cuanto a los principios, creencias y actitudes que van a guiar su conducta. La actuación acorde con estos principios conlleva la satisfacción personal y el sentimiento de autorrealización y de seguridad.

El ámbito escolar puede constituirse como marco idóneo para que el menor y la menor tome contacto consciente con esta área, y la refuerce desde su propia identidad. Sánchez (citado por Pestaña, 2004), refuerza esta idea de trabajar los valores en el ámbito preventivo del centro educativo para consolidarnos como seres humanos, positivos, siendo necesario que los agentes socializantes como la familia y la escuela, en una primera instancia, y otras instituciones sociales que participan en este empeño, realicen su mejor esfuerzo para reforzar y desarrollar valores y conductas éticas.

Los valores podemos considerarlos como los pilares que guían nuestra vida y hacen comprensibles nuestros comportamientos. Los valores en nuestra vida no tienen sentido si no los ponemos de manifiesto en la relación con las demás personas con las que convivimos, ya sea a nivel familiar, escolar y/o social. Por este motivo es necesario desarrollar valores que complementen y ayuden a dar sentido a los comportamientos de los y las menores.

En pleno período evolutivo en el que se encuentra el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, la aceptación, el respeto y la admiración en el entorno del grupo de iguales es fundamental para su desarrollo psicológico y emocional. Esta circunstancia hace que sea necesario abordar la temática de valores para favorecer el desarrollo madurativo y personal de los y las menores.

La unidad que engloba esta dimensión pretende que el alumnado comprenda la necesidad de desarrollar y poner en práctica habilidades, derivadas de su escala de valores, para comprender sus comportamientos y poder resistir las presiones que pueden surgir desde el grupo de iguales. Para poder conseguir estos propósitos se necesita de la colaboración del profesorado, convirtiéndolos en referentes del alumnado en el centro educativo y en el aula. Además, los y las docentes pueden transmitir a través de sus experiencias, conocimientos, estrategias y herramientas para forjar un carácter ético coherente con los comportamientos y las motivaciones personales del alumnado.

Es por ello que los objetivos específicos a trabajar son:

- 🔑 Conocer el significado de la palabra valor y esbozar la propia escala de valores.
- 🔑 Vivenciar la toma de decisiones a raíz de los valores que mueven nuestra vida.

### 5.1.6. Información sobre drogas

La dimensión información sobre drogas parte del uso experimental de drogas que suele producirse en la adolescencia. Dicho consumo se engloba dentro de un conjunto de conductas (Jessor y Jessor, 1991) que poseen una funcionalidad para los y las adolescentes, pues ayudan a lograr metas personales que de otra manera sienten que no son capaces de alcanzar: expresar rechazo ante las normas convencionales e independencia del control de la familia, reforzar la integración en el grupo de iguales y alcanzar un estatus en el mismo, etc.

Así mismo, el consumo de drogas cumple otras funciones básicas en la adolescencia tales como la búsqueda de sensaciones y el pasárselo bien de manera inmediata. Es importante, por tanto, conocer la realidad de los consumos de drogas que se realizan en esta etapa educativa y su funcionalidad, para abordarlo desde una perspectiva educativa y de prevención de drogodependencias.

La información sobre drogas es un aspecto más que se debe contemplar en un programa como éste. En este sentido, es fundamental aportar información realista que oriente y dimensione de manera adecuada el fenómeno de los consumos de drogas, y de manera muy especial, desmonte mitos y expectativas asociadas a las sustancias. Sin embargo, no debe olvidarse que para evitar o modificar comportamientos no basta con informar, además, hay que incidir sobre todo en las actitudes y en los valores.

A la hora de trabajar esta dimensión es importante tener en cuenta que la información debe ser adecuada a la edad, conocimiento, expectativas, ideas previas y necesidades del colectivo al que se dirige. La información es muy necesaria, pero es muy importante el contenido y la forma de darla. En general, y dependiendo de los conocimientos previos de los y las menores, se dará información sobre drogas legales (alcohol y tabaco) o se incluirá, además, información sobre otras sustancias (cannabis, cocaína, etc.). Es por ello que la unidad didáctica relativa a estos conocimientos cubre los siguientes objetivos:

- 🔑 Informar sobre aspectos relacionados con las drogas y su consumo.
- 🔑 Abordar mitos y realidades sobre el consumo de drogas.

## 5.2. Población destinataria

Son tres los grupos poblacionales beneficiarios de las acciones derivadas del programa: el alumnado participante en las diferentes unidades, las familias de los y las estudiantes que han trabajado diferentes actividades y el profesorado encargado de llevar a cabo las tareas programadas.

### 5.2.1. Alumnado

Como ya se ha expuesto anteriormente, el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria es el principal protagonista de las acciones derivadas del programa “Juego de Llaves” y destinatario prioritario de las acciones de prevención objeto del mismo. Participante clave en el desarrollo de las unidades didácticas del programa escolar y en función de las características voluntarias del programa ya descritas, su participación ha fluctuado en función de la fase de implementación de este procedimiento de evaluación.

El número total de estudiantes que participan por primera vez en las diferentes actividades que constituyen el programa “Juego de Llaves” asciende a 4195. Han sido 32 los centros educativos donde existen grupos de estudiantes que, de forma voluntaria, comienzan a aplicar los diferentes elementos de este programa (ver tabla 2).

Tabla 2: Institutos de Educación Secundaria participantes

Instituto de Educación Secundaria	f	%
Astures	97	2,3
Río Nora	86	2,1
Colegio María Auxiliadora Monte Alto	56	1,3
Ichasagua	154	3,7
La Corredoria	70	1,7
Galileo	373	8,9
Orden de Santiago	53	1,3
Lorenzo Hervás Panduro	72	1,7
la Hontanilla	89	2,1
Virgen de la Victoria	253	6,0
Leopoldo Queipo	73	1,7
Enrique Nieto	137	3,3



Tabla 2 (continuación): Institutos de Educación Secundaria participantes

Instituto de Educación Secundaria	f	%
La Minilla	355	8,5
La Corredoria	104	2,5
Santa María del Naranco	131	3,1
Alonso Quesada	97	2,3
Tamaraceite	62	1,5
7 Palmas	135	3,2
Azur	73	1,7
Thalassa	225	5,4
Guadiana	141	3,4
Marmaria	185	4,4
Nuestra Señora de la Victoria	83	2,0
Rusadir	296	7,1
Campanillas	69	1,6
Universidad Laboral	77	1,8
Puerto de la Torre	16	0,4
Sagrada Familia	55	1,3
Santa Rosa de Lima	56	1,3
Rosario Moreno	109	2,6
Miguel Fernández	385	9,2
La Jara	28	0,7
<b>Total</b>	<b>4195</b>	<b>100,0</b>

El carácter de los centros que en su mayoría participan de esta experiencia es público (90,3%), siendo muy escasa la participación de alumnado de centros de carácter concertado (ver tabla 3).

Tabla 3: Tipo de centro

Tipo de centro	f	%
Público	3788	90,3
Concertado	407	9,7
<b>Total</b>	<b>4195</b>	<b>100,0</b>

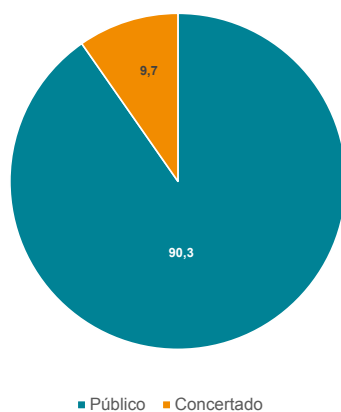


Figura 1: Tipo de centro

Los centros educativos forman parte de un total de 19 localidades (ver tabla 4) distribuidas a lo largo de 8 regiones del conjunto del estado (ver tabla 5). La participación más alta se corresponde con centros de las Islas Canarias (28,0%), seguido de institutos de la ciudad autónoma de Melilla (27,3%) y de Castilla-La Mancha (15,3%).

Tabla 4: Distribución del alumnado en función de la localidad

Localidad	f	%
Lugones (Asturias)	97	2,3
Pola de Siero (Asturias)	86	2,1
Jerez de la Frontera (Cádiz-Andalucía)	56	1,3
Los Cristianos (Santa Cruz de Tenerife-Islas Canarias)	154	3,7
Oviedo (Asturias)	201	4,8
Adeje (Santa Cruz de Tenerife- Islas Canarias)	373	8,9
Horcajo de Santiago (Cuenca-Castilla la Mancha)	53	1,3
Cuenca (Castilla la Mancha)	72	1,7
Tarancón (Cuenca-Castilla la Mancha)	89	2,1
Melilla	1144	27,3
Las Palmas (Las Palmas de Gran Canaria- Islas Canarias)	649	15,5
La Corredoria (Oviedo-Asturias)	104	2,5
Manzanares (Ciudad Real- Castilla la Mancha)	73	1,7
Mongat (Barcelona- Cataluña)	225	5,4
Villarrubia de los ojos (Ciudad Real- Castilla la Mancha)	141	3,4
Membrilla (Ciudad Real- Castilla la Mancha)	185	4,4
Málaga (Andalucía)	396	9,4
Campanillas (Málaga- Andalucía)	69	1,6
Villanueva de la Jara (Cuenca- Castilla la Mancha)	28	0,7
<b>Total</b>	<b>4195</b>	<b>100,0</b>

Tabla 5: Distribución del alumnado en función de la región

Región	f	%
Andalucía	521	12,4
Asturias	488	11,6
Canarias	1176	28,0
Castilla-La Mancha	641	15,3
Cataluña	225	5,4
Melilla	1144	27,3
<b>Total</b>	<b>4195</b>	<b>100,0</b>

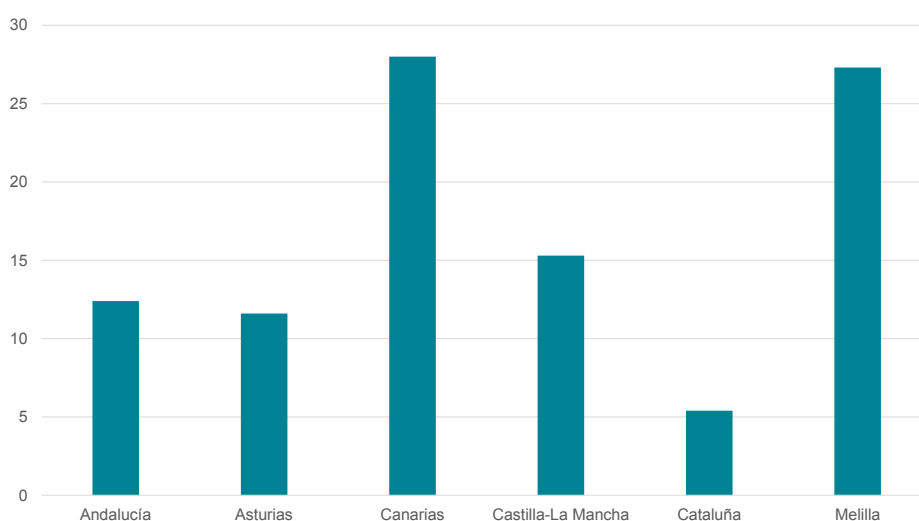


Figura 2: Distribución del alumnado en función de la región

Atendiendo al sexo del alumnado, su distribución es equitativa, siendo la presencia de varones de un 49,9% y de mujeres de un 50,1% (ver tabla 6).

Tabla 6: Distribución del alumnado en función del sexo

Sexo	f	%
Hombre	2071	49,9
Mujer	2078	50,1
<b>Total</b>	<b>4149</b>	<b>100,0</b>

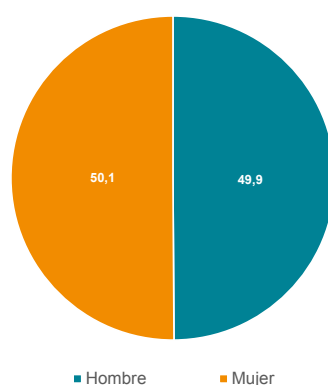


Figura 3: Distribución del alumnado en función del sexo

Acercándonos a la edad del alumnado, estos se distribuyen en una franja de entre 11 y 18 años (ver tabla 7), pero la presencia mayoritaria se corresponde entre los 12 y los 15 años, edades correspondientes a la etapa educativa en la que se implementan las actividades del programa “Juego de Llaves”, y dentro de esta, a los 12 y 13 años, primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y que participan por primera vez de este plan de prevención.

Tabla 7: Distribución del alumnado en función de la edad

Edad	f	%
11 años	116	2,8
12 años	1383	33,2
13 años	992	23,8
14 años	715	17,2
15 años	717	17,2
16 años	191	4,6
17 años	48	1,2
18 años	1	0,0
<b>Total</b>	<b>4163</b>	<b>100,0</b>

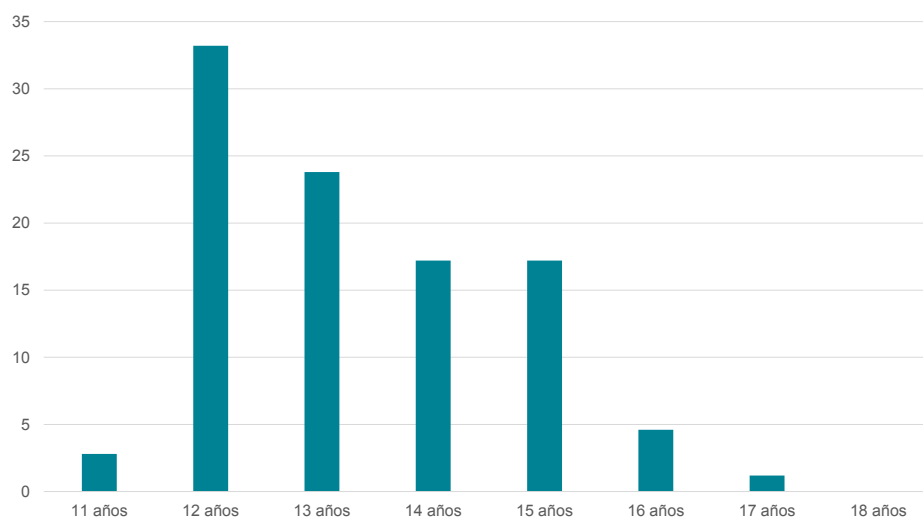


Figura 4: Distribución del alumnado en función de la edad

En referencia al curso y correlativo a las edades del alumnado, la mayor presencia la encontramos en 1º de ESO (45,9%), seguido del segundo curso (22,9%) (ver tabla 8).

Tabla 8: Distribución del alumnado en función del curso

Curso	f	%
1º ESO	1927	45,9
2º ESO	959	22,9
3º ESO	646	15,4
4º ESO	663	15,8
<b>Total</b>	<b>4195</b>	<b>100,0</b>

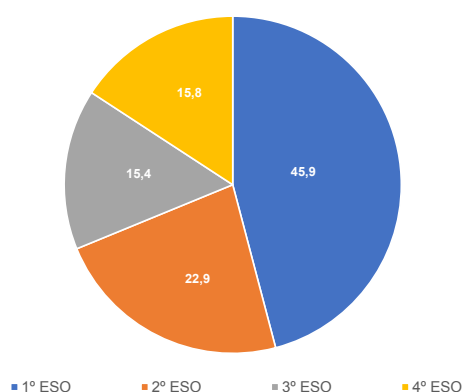


Figura 5: Distribución del alumnado en función del curso

En referencia a los estudios de las madres y los padres de este alumnado, es interesante comprobar que tanto unos como otros poseen, en proporciones similares, el mismo nivel de estudios terminados (ver tabla 9). Estos se caracterizan por poseer, en un 46%, estudios secundarios, y en un 30% estudios universitarios. Es escasa, entre un 6% y un 7%, el grupo de progenitores que no posee estudios.

Tabla 9: Estudios de la madre y del padre

Nivel de estudio	Madres		Padres	
	f	%	f	%
Sin estudios	277	7,1	233	6,2
Estudios primarios	727	18,6	709	18,8
Estudios secundarios	1786	45,6	1748	46,3
Estudios universitarios	1124	28,7	1089	28,8
<b>Total</b>	<b>3914</b>	<b>100,0</b>	<b>3779</b>	<b>100,0</b>

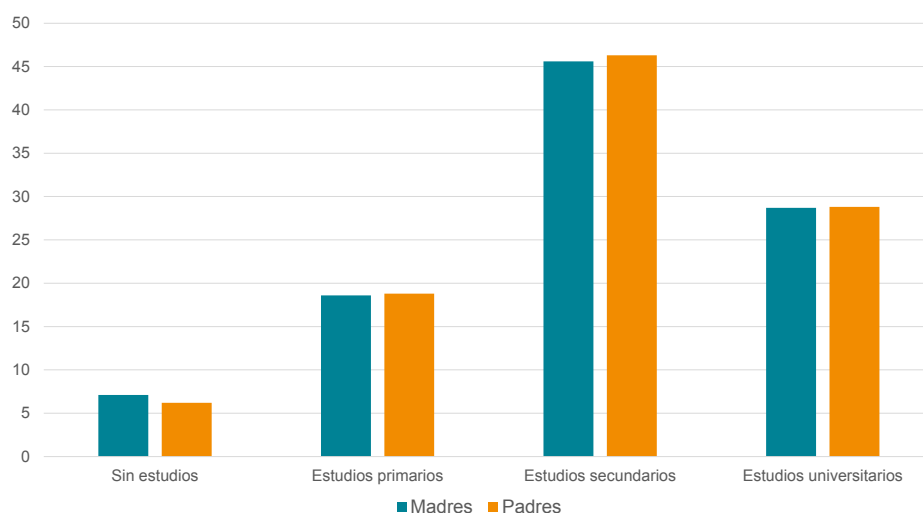


Figura 6: Estudios de la madre y del padre

Atendiendo al estudio realizado por Cordero (2010), las familias con las que vive el alumnado encuestado pueden clasificarse del siguiente modo:

- 🔑 Familia nuclear, formada por un hombre, una mujer y sus hijos. Aunque la mujer esté incorporada al mundo laboral, después de su trabajo profesional todavía sigue dedicándose casi en exclusiva a sus hijos y a la casa.
- 🔑 Familia extensa, formada por los matrimonios de los años 50-60, hoy personas mayores, con un número amplio de hijos, unos casados, otros separados o divorciados y alguno conviviendo con su pareja. En estos hogares se da acogida a los hijos y nietos, independientemente de cuál sea su situación, y también a otros familiares y parientes.
- 🔑 Familia Reconstituida, se trata de aquellas parejas fracasadas en su primer matrimonio que han vuelto a formar pareja y un hogar, donde hay cabida para los hijos de uno y otra de anteriores uniones y los de los dos.
- 🔑 Familia monoparental, es un tipo de familia cada vez más presente en nuestra sociedad, generalmente formada por una persona adulta y su hijo/hija.
- 🔑 Familia homoparental, formada por parejas homosexuales, tanto de hombres como de mujeres. En el caso de familias homosexuales femeninas, una de las mujeres puede ser la madre biológica de los hijos, pero tanto en hombres como en mujeres es más frecuente que los hijos, si los hay, vengan por la adopción.

Observando los datos de la tabla 10, advertimos que la mayoría de familias a las que pertenece este alumnado son nucleares (75,6%), existiendo un elevado número de familias monoparentales (14,6%), siendo más escasa la presencia de familias extensas (7,2%) y reconstituidas (2,5%).

Tabla 10: Tipo de familia

Tipo de familia	f	%
Nuclear	3131	75,6
Extensa	300	7,2
Reconstituida	105	2,5
Monoparental	606	14,6
Homoparental	1	0,0
<b>Total</b>	<b>4143</b>	<b>100,0</b>

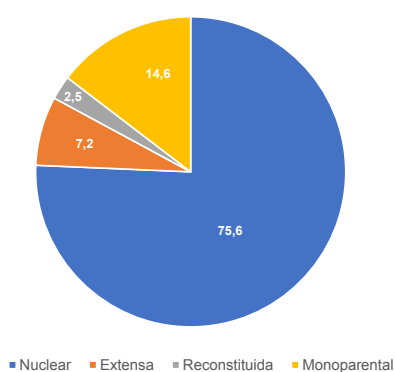


Figura 7: Tipo de familia

Por su parte, en el cuestionario postest y en el cuestionario de satisfacción han participado un total de 4141 estudiantes. Es relevante comprobar cómo la muestra resultante en este momento es muy similar al pre-test (ver tabla 11), salvo en regiones como Cataluña donde ha habido una disminución significativa de la participación (de 225 estudiantes han participado finalmente 96), así como una ampliación en el caso de Andalucía (pasando de 521 estudiantes a 656).

Tabla 11: Distribución del alumnado por regiones en el postest

Región	f	%
Andalucía	656	15,84
Asturias	516	12,460
Canarias	1132	27,34
Castilla-La Mancha	670	16,18
Cataluña	96	2,32
Melilla	1071	25,86
<b>Total</b>	<b>4141</b>	<b>100,0</b>

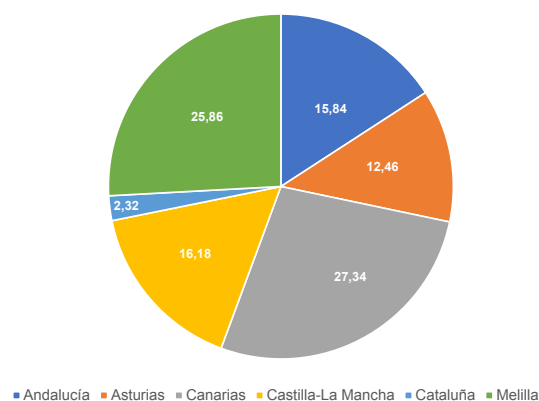


Figura 8: Distribución del alumnado por regiones en el posttest

En el resto de variables definitorias de este grupo poblacional, la proporción de las diferentes categorías de análisis se mantiene similar.

### 5.2.2. Familias

Trabajar con las familias del alumnado participante en el programa escolar dentro del programa familiar ha supuesto un gran reto para el equipo técnico de prevención de Proyecto Hombre. Consideradas como el principal agente de socialización de los y las estudiantes y grupo clave en desarrollo de la gestión de las emociones del alumnado y la configuración de su escala de valores, su participación en las actividades para ellas diseñadas ha sido escasa.

Como en el caso del alumnado, en función del momento de la evaluación en la que tuviese este grupo alguna responsabilidad, su número ha variado considerablemente.

Atendiendo a la evaluación de las sesiones del programa familiar se han obtenido un total de 633 respuestas, no siendo la participación equitativa en cada una de las diez sesiones del programa. La media de participación en estas sesiones de 63 personas, donde el mínimo ha sido de 7 participantes en el caso de la sesión “ocio y tiempo libre en familia” y un máximo de 168 en “la adolescencia y el papel de la familia” (ver tabla 12).

Tabla 12: Participación de las familias en cada una de las sesiones del programa familiar

Sesión	f	%
La adolescencia y el papel de la familia	168	26,5
La comunicación intrafamiliar	71	11,2
Establecimiento de normas y límites familiares	110	17,4
La gestión de conflictos	52	8,2
Autoconocimiento y autoestima	35	5,5
Gestión emocional	89	14,1
Cómo se transmiten los valores en la familia	17	2,7
Ocio y tiempo libre en familia	7	1,1
Información sobre drogas	26	4,1
Las tecnologías de la información y la comunicación	58	9,2
<b>Total</b>	<b>633</b>	<b>100,0</b>



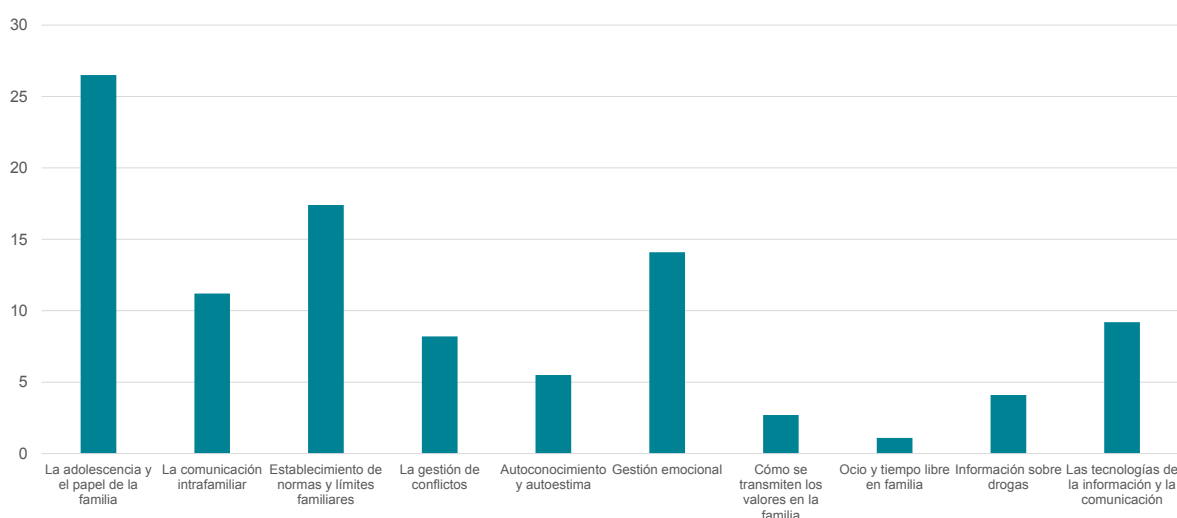


Figura 9: Participación de las familias en cada una de las sesiones del programa familiar

En su mayoría, quienes han participado de un modo más activo en el programa familiar han sido mujeres (ver tabla 13), siendo además el parentesco prioritario con el alumnado el de madre (ver tabla 14). En este último caso hay que señalar, a título informativo, la participación de 5 abuelas, 2 abuelos y 2 tías. A este respecto, es interesante comprobar una disminución de la participación activa en cada una de las sesiones según va pasando el tiempo de ejecución de las actividades, siendo una excepción la sesión relativa a la gestión de las emociones.

Tabla 13: Participación de las familias en cada una de las sesiones del programa familiar en función del sexo

Sesión	Hombres		Mujeres		Total	
	f	%	f	%	f	%
La adolescencia y el papel de la familia	25	23,3	143	27,4	168	26,6
La comunicación intrafamiliar	11	10,2	60	11,5	71	11,2
Establecimiento de normas y límites familiares	19	17,6	91	17,4	110	17,4
La gestión de conflictos	8	7,4	44	8,4	52	8,2
Autoconocimiento y autoestima	7	6,5	28	5,4	35	5,5
Gestión emocional	18	16,7	71	13,6	89	14,1
Cómo se transmiten los valores en la familia	5	4,6	12	2,3	17	2,7
Ocio y tiempo libre en familia	3	2,8	4	0,8	7	1,1
Información sobre drogas	4	3,7	22	4,2	26	4,1
Las tecnologías de la información y la comunicación	8	7,4	48	9,2	56	8,9
<b>Total</b>	<b>108</b>	<b>100,0</b>	<b>523</b>	<b>100,0</b>	<b>631</b>	<b>100</b>

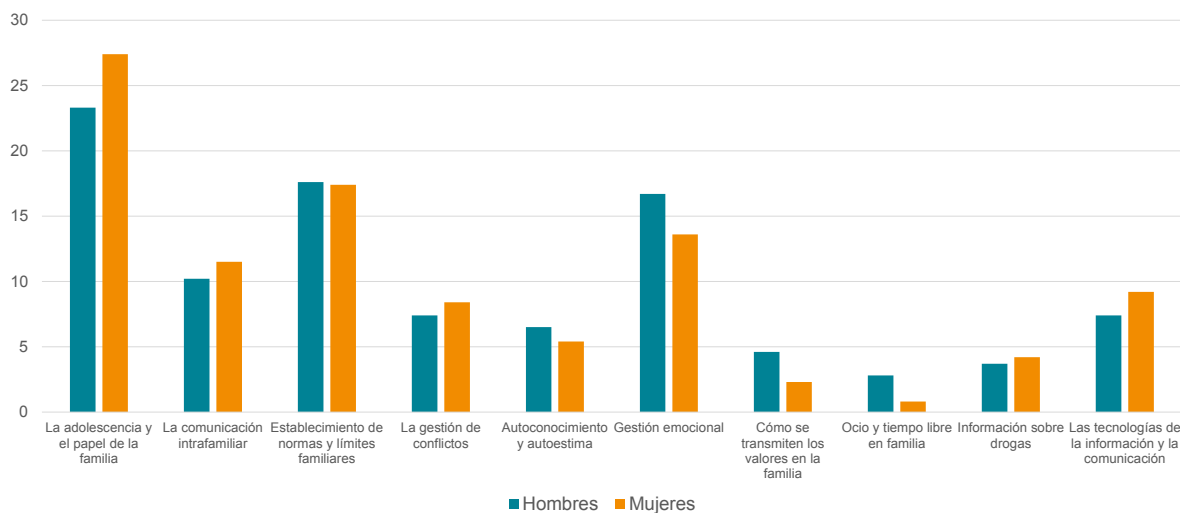


Figura 10: Participación de las familias en cada una de las sesiones del programa familiar en función del sexo

Tabla 14: Participación de las familias en cada una de las sesiones del programa familiar en función del parentesco con el alumnado

Sesión	Padres		Madres		Total	
	f	%	f	%	f	%
La adolescencia y el papel de la familia	25	24,1	132	26,8	157	26,3
La comunicación intrafamiliar	9	8,7	55	11,2	64	10,7
Establecimiento de normas y límites familiares	17	16,3	86	17,5	103	17,3
La gestión de conflictos	7	6,7	41	8,3	48	8,1
Autoconocimiento y autoestima	8	7,7	27	5,5	35	5,9
Gestión emocional	23	22,1	65	13,2	88	14,8
Cómo se transmiten los valores en la familia	3	2,9	14	2,8	17	2,8
Ocio y tiempo libre en familia	3	2,9	4	0,8	7	1,2
Información sobre drogas	2	1,9	21	4,3	23	3,8
Las tecnologías de la información y la comunicación	7	6,7	47	9,6	54	9,1
<b>Total</b>	<b>104</b>	<b>100,0</b>	<b>492</b>	<b>100,0</b>	<b>596</b>	<b>100</b>

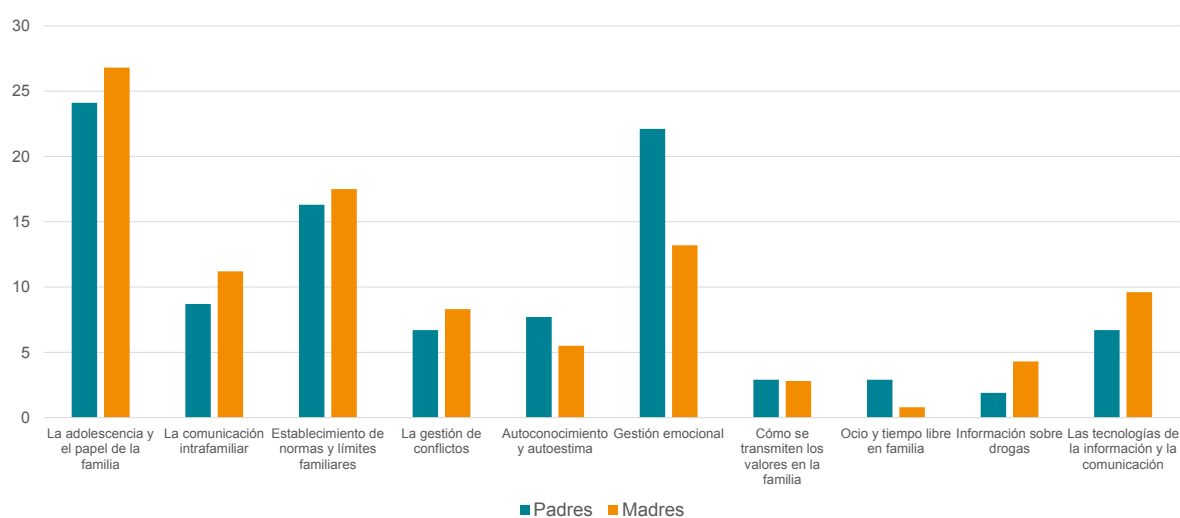


Figura 11: Participación de las familias en cada una de las sesiones del programa familiar en función del parentesco con el alumnado

Al igual que en el caso del alumnado, los padres y madres participantes en esta evaluación forman parte de familias de tipo extenso en su amplia mayoría (77,5%), siendo testimonial la presencia de otra tipología. Podemos destacar la presencia de un 11,2% de familias monoparentales.

Los datos de la tabla 15 muestran los niveles de participación en cada una de las sesiones del programa atendiendo a la tipología familiar. Sabiendo que en su mayoría todas las familias son de tipo nuclear, la participación desciende en virtud del desarrollo de cada una de las sesiones, destacando nuevamente un mayor nivel de participación cuando las actividades versan sobre gestión emocional.

Tabla 15: Participación de las familias en cada una de las sesiones del programa familiar en función del tipo de familia

Sesión	Nuclear		Extensa		Reconstituida		Monoparental		Homoparental		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
La adolescencia y el papel de la familia	120	26,8	11	29,7	6	30,0	18	27,7	2	25,0	157	27,2
La comunicación intrafamiliar	50	11,1	1	2,7	3	15,0	10	15,4	1	12,5	65	11,2
Establecimiento de normas y límites familiares	79	17,6	4	10,8	4	20,0	12	18,5	0	0,0	99	17,1
La gestión de conflictos	39	8,7	7	18,9	0	0,0	3	4,6	2	25,0	51	8,8
Autoconocimiento y autoestima	27	6,0	4	10,8	0	0,0	2	3,1	1	12,5	34	5,9
Gestión emocional	62	13,8	5	13,5	2	10,0	11	16,9	0	0,0	80	13,8
Cómo se transmiten los valores en la familia	12	2,7	0	0,0	0	0,0	1	1,5	0	0,0	13	2,2
Ocio y tiempo libre en familia	5	1,1	0	0,0	1	5,0	1	1,5	0	0,0	7	1,2
Información sobre drogas	17	3,8	2	5,4	3	8,1	2	3,1	0	0,0	23	4,0
Las tecnologías de la información y la comunicación	38	8,5	3	8,1	2	10,0	5	7,7	2	25,0	50	8,6
<b>Total</b>	<b>449</b>	<b>100</b>	<b>37</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>65</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>579</b>	<b>100</b>

Finalmente, en la demanda de información relativa a la valoración de la satisfacción con el programa, se han obtenido datos de un total de 105 familiares. Un 21,2% de la participación ha sido de varones (parentesco con el alumnado: padre) mientras que el 78,8% fueron aportadas mujeres (parentesco con el alumnado: madre). La edad media de este grupo es de 46 años, siendo el valor mínimo 40 y el máximo 61.

### 5.2.3. Profesorado

Contar con la colaboración del profesorado tutor de los centros educativos en los que se ha desarrollado el programa “Juego de Llaves” ha supuesto la obtención de información clave sobre los modos de ejecución de las diferentes actividades del programa, su adecuación al alumnado participante y su poder de transferencia a la vida cotidiana.

En la evaluación de las unidades didácticas se han obtenido un total de 1593 respuestas docentes, lo que no implica que este sea el número de docentes responsables de la implementación de las actividades del programa la suma de las valoraciones en cada una de las unidades. Su colaboración ha sido muy activa, siendo la media de respuestas obtenidas de 264 personas, con un valor mínimo de 164 en la unidad “valores” y un valor máximo de 408 en la unidad “gestión emocional” (ver tabla 16).

Tabla 16: Profesorado participante en la evaluación de las unidades didácticas

Unidad didáctica	f	%
Gestión Emocional	408	25,6
Estrategias cognitivas	281	17,6
Interacción social	307	19,3
Ocio y tiempo libre	197	12,4
Información sobre drogas	228	14,3
Valores	164	10,3
<b>Total</b>	<b>1593</b>	<b>100,0</b>

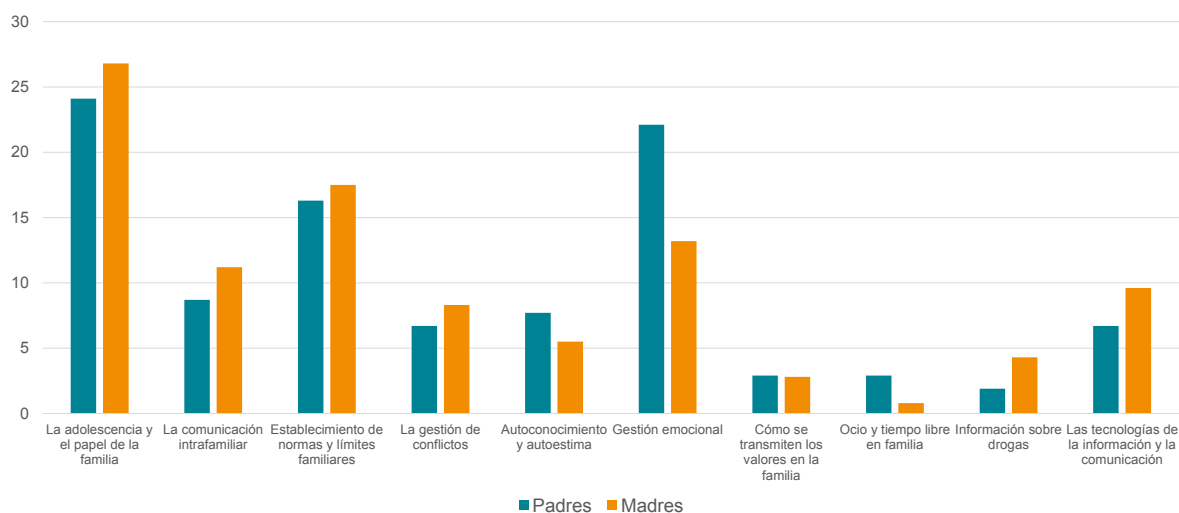


Figura 12: Profesorado participante en la evaluación de las unidades didácticas

Si observamos la tabla 16, podemos observar que es en la unidad relativa a la gestión emocional es la que mayores valoraciones por parte del profesorado se han efectuado (25,6%), seguida de la relativa a la Interacción social (19,3%) y a las Estrategias cognitivas (17,6%)

Es relevante acercarse al nivel de participación de este equipo docente, en atención a su sexo. En este sentido, la información que aporta la tabla 17 revela que la presencia de docentes femeninas es significativamente más elevada que la masculina en todas y cada una de las unidades didácticas (70%).

Tabla 17: Profesorado participante en la evaluación de las unidades didácticas en función del sexo

Unidad didáctica	Hombres		Mujeres	
	f	%	f	%
Gestión emocional	103	26,5	285	73,5
Estrategias cognitivas	80	29,4	192	70,6
Interacción social	98	32,7	201	67,3
Ocio y tiempo libre	63	33,2	127	66,8
Información sobre drogas	74	34,1	143	65,9
Valores	51	31,1	113	68,9
<b>Total</b>	<b>469</b>	<b>30,5</b>	<b>1069</b>	<b>69,5</b>

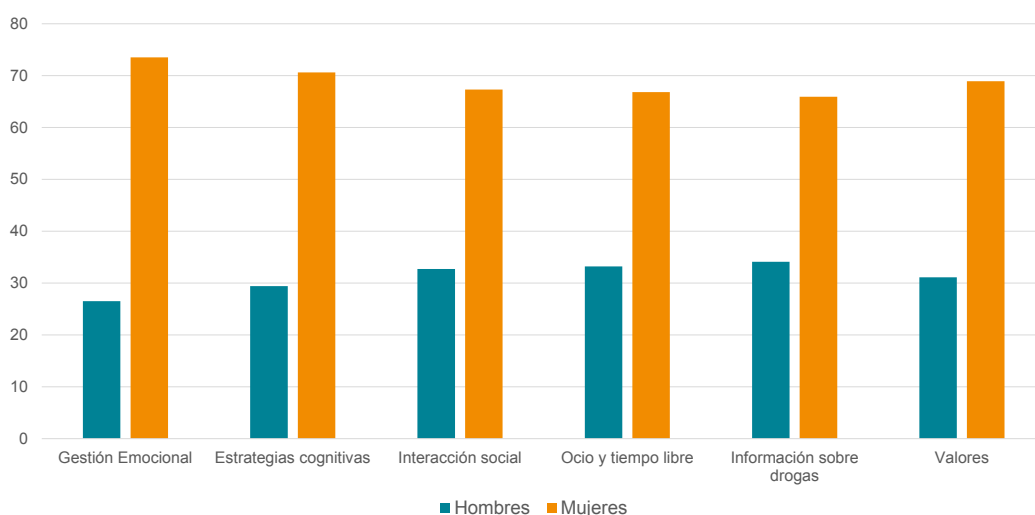


Figura 13: Profesorado participante en la evaluación de las unidades didácticas en función del sexo

Por otro lado, se ha obtenido información de un total de 15 profesores y profesoras procedentes de Asturias, Islas Canarias, Islas Baleares, Málaga, Castilla la Mancha, Madrid y Cataluña, a quienes se les ha solicitado información relativa a su satisfacción general con el programa, gracias a la puesta en marcha de una entrevista semiestructurada.

Finalmente, hemos de señalar que han sido un total de 157 los y las docentes que han aportado información para valorar la satisfacción con su participación en el programa. De este grupo, un 70,7% son mujeres mientras que el restante 27,4% son hombres. Asimismo, un 76,4% llevan a cabo su labor profesional en centros educativos de carácter públicos, mientras que el 23,6% restante lo hace en centros de carácter concertado.

## 5.3. Instrumentos de recogida de información

La participación en el programa de Prevención Escolar y Familiar “Juego de Llaves” de la Asociación Proyecto Hombre ha incorporado a lo largo del curso académico 2016/2017 la evaluación de su impacto social y emocional en los grupos poblacionales destinatarios del mismo (alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y sus familias). Por este motivo, que se ha precisado el compromiso de participación de diferentes agentes de la comunidad escolar (alumnado, familias y profesorado) en los diferentes instrumentos diseñados para la evaluación:

- 🔑 Instrumentos destinados a todo el alumnado: cuestionario de satisfacción general con el programa y grupos de discusión.
- 🔑 Instrumentos destinados en exclusiva al alumnado que participa por primera vez en el programa: cuestionario pre-test y cuestionario post-test.
- 🔑 Instrumentos destinados a las familias: cuestionario de satisfacción de cada sesión y cuestionario de satisfacción general con el programa.
- 🔑 Instrumentos destinados al profesorado: cuestionario de evaluación por cada unidad didáctica, cuestionario de satisfacción general con el programa y entrevistas semiestructuradas.

Se presenta a continuación una descripción exhaustiva de cada una de estas herramientas.

### 5.3.1. Cuestionario pretest-postest sobre las dimensiones del programa

La pretensión de diseñar un instrumento que evalúe el nivel de entrada del alumnado novel en el programa “Juego de llaves” en base a las dimensiones que lo constituyen es una de las finalidades pretendidas con la puesta en marcha de un plan integral de evaluación del citado proyecto. Dicho instrumento es implementado igualmente en su formato post-test una vez que este alumnado haya participado en la totalidad de actividades que se desarrollarán, al amparo del programa.

Se ha decidido escoger, de entre las distintas herramientas posibles un cuestionario autoadministrado con presencia del encuestador (técnico de prevención), formado en su mayoría por ítems de valoración escalar del grado de acuerdo con los elementos presentados a lo largo de una escala aditiva de cinco puntos.

El destinatario de mismo, como se ha anunciado en el primer párrafo, es el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria que participa por primera vez como receptor de las distintas actividades que configuran el programa “Juego de Llaves”, con independencia del curso en el que se encuentren.

Se han seleccionado las dimensiones de análisis que configuran el programa, así como elementos que describan las características de los y las participantes. Son un total de siete estas dimensiones: características del alumnado, actividades de ocio, interacción social, gestión emocional, estrategias cognitivas, valores e información sobre drogas.

Para su construcción, y, por ende, estimar sus garantías científicas de fiabilidad y validez, se ha seguido una secuencia de tres fases tal y como se expone a continuación:

1. Construcción teórica a partir de evidencias de fuentes primarias y secundarias.
2. Valoración interjueces por parte de un grupo de expertos y expertas.
3. Aplicación experimental a un grupo piloto.

### 5.3.1.1. Descripción del cuestionario inicial

El cuestionario pre-test inicial diseñado como instrumento constitutivo del proceso de evaluación del impacto del programa “Juego de Llaves” y dirigido al alumnado novel que participa en el mismo, es una herramienta formada por un total de 29 preguntas (ver anexo 1). Su distribución estructural objeto de este primer juicio es la que se expresa a continuación (ver tabla 18).

Para su construcción se han tenido en cuenta diferentes evidencias teóricas que configuran todos los materiales del programa de prevención “Juego de llaves”, editados por la Asociación Proyecto Hombre, la encuesta “Jóvenes, Ocio y Consumo” del Instituto Nacional de la Juventud (<http://www.injuve.es/observatorio/ocio-y-tiempo-libre/jovenes-ocio-y-consumo>) así como la demostrada experiencia de las personas que forman parte de la Comisión de Prevención de la Asociación Proyecto Hombre.

Tabla 18: Descripción del cuestionario pre-test dirigido al alumnado

Dimensiones	Nº de ítems	Tipología de ítems	
		Tipología	N
1. Características del alumnado	7	Cerradas – dicotómicas	1
		Cerradas – politómicas	2
		Abiertas	3
2. Actividades de ocio	6	Cerradas – politómicas	1
		Cerradas – valoración escalar	5
3. Interacción social	4	Cerradas – valoración escalar	4
4. Gestión emocional	3	Cerradas – valoración escalar	3
5. Estrategias cognitivas	2	Cerradas – valoración escalar	2
6. Valores	3	Cerradas – valoración escalar	3
7. Información sobre drogas	4	Cerradas – valoración escalar	4
<b>Total</b>	<b>29</b>		<b>29</b>

### 5.3.1.2. Validación del cuestionario pre-test por parte de un juicio de expertos y expertas

Dado que el cuestionario dirigido al alumnado que participa por primera vez en el programa de Prevención “Juego de Llaves” ha sido de elaboración propia, es preciso que sea validado mediante algún procedimiento metodológico adecuado. Se entiende por validez “el grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir” (Del Rincón et al., 1995, p. 74). La validez se refiere a lo que la prueba mide y esta puede ser de diversos tipos en función del objetivo perseguido. En nuestro caso, se señalan dos tipos de validez que, en términos de Pérez (1985), garantizan el cumplimiento de las metas a conseguir con el mismo. Estas son:

- 🔑 *Validez de contenido*: determina el grado en que cada una de las personas que realizan la prueba poseen el rasgo definido por la misma. Resulta del juicio de expertos que analizan la representatividad de los ítems en relación con las áreas de contenidos y la relevancia de los objetivos a medir. Asimismo, la realización de un análisis de la capacidad de discriminación de los elementos en una siguiente fase nos permitirá reforzar el carácter unidimensional de la prueba (García, Gil y Rodríguez, 1995).
- 🔑 *Validez de constructo*: establece el grado en que una prueba mide un determinado rasgo, característica o construcción, es decir, trata de determinar qué propiedad puede explicar la varianza de la prueba. Para ello, se llevará a cabo una exploración del protocolo para averiguar si existe una estructura dimensional en el modelo que pueda servir de base para la interpretación de sus resultados (Harman, 1980).

Es por ello que, argumentada la validez a establecer en el modelo diseñado, el procedimiento a emplear será un *juicio de expertos* (Ruiz, 2002), debido a que más allá de ser ésta expresada de modo cuantitativo mediante un índice o coeficiente, se estima mediante un juicio generalmente subjetivo o intersubjetivo de expertos en la materia objeto de evaluación.

Este juicio consiste en preguntas a personas expertas en el dominio medido por los elementos que constituyen el citado modelo, atendiendo a los criterios que el equipo de investigación considere apropiados.

La importancia y el valor que puede aportar este tipo de grupo para dar consistencia y solidez a un modelo de evaluación como el que se trata de diseñar en este trabajo, genera la necesidad de establecer unos criterios de selección que persigan tanto la calidad como el volumen de la información a obtener.

Como criterio de selección principal se consideró que los miembros del grupo tuviesen un elevado grado de conocimiento sobre el tema del estudio, la prevención de drogodependencias. La experiencia contrastada junto con la categoría profesional han sido también dos criterios que se han establecido como decisivos a la hora de establecer el grupo al que se le iba a solicitar sus aportaciones. Por último, se considerado interesante y de gran valor que existiese pluralidad en su procedencia académica, territorial y de género.

En la valoración han participado un total de 11 expertos y expertas cuyas características definitorias quedan reflejadas en la siguiente tabla (ver tabla 19).



Tabla 19: Descripción del grupo de expertos y expertas

Número	Sexo	Ocupación laboral	Lugar de trabajo
1	Mujer	Personal Técnico de prevención	Málaga
2	Mujer	Directora de formación	Madrid
3	Mujer	Directora presidenta	Valladolid
4	Mujer	Coordinadora de prevención	Valladolid
5	Mujer	Personal Técnico de prevención	Barcelona
6	Mujer	Directora de prevención	Las Palmas
7	Mujer	Coordinadora de prevención	Oviedo
8	Mujer	Personal Técnico de prevención	Tenerife
9	Hombre	Coordinador de prevención	Cuenca
10	Mujer	Profesora universidad	Córdoba

El proceso seguido consistió en proporcionarles vía correo electrónico un protocolo de evaluación, invitándoles a completarlo (ver Anexo 2). Este procedimiento consistió en la valoración de cada uno de los elementos redactados en formato de valoración escalar, expresando una puntuación numérica de 1 a 5 (el 1 indica mínima valoración y el 5 máxima valoración), en función de su pertinencia y su claridad, cuyo significado explicamos a continuación:

- 🔑 *Pertinencia*: correspondencia entre el contenido del ítem y la dimensión para la cual va a ser utilizado.
- 🔑 *Claridad*: grado en que el ítem está redactado de forma clara y precisa, facilitando su comprensión por los sujetos encuestados.

Además, en un apartado denominado “Comentarios / Formulación alternativa” asociado a cada una de las seis dimensiones a evaluar, las expertas y expertos pudieron realizar sus aportaciones y sugerencias al respecto y plantear modos alternativos de formulación de aquellos indicadores que consideraron inadecuados por su falta de claridad o pertinencia.

Debido a la extensión de las diferentes aportaciones recibidas del equipo de profesionales participantes en esta etapa del estudio, exponemos a continuación la valoración media obtenida en los elementos pertinencia (P) y claridad (C) (ver tablas 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9) así como una valoración general de los comentarios y sugerencias recogidas.

Al acercarse a los resultados presentes en la tabla, pertenecientes a la dimensión “Actividades de ocio” (ver tabla 20), podemos decir que los cinco elementos propuestos son considerados pertinentes, es decir, que existe una correspondencia entre el contenido de los elementos y la dimensión bajo la que se amparan; y claros, lo que indica que están redactados de forma precisa, siendo comprensibles para las personas que serán encuestadas.

Tabla 20: Pertinencia y claridad de la dimensión “Actividades de ocio”

Elementos	P	C
Cuando quiero buscar actividades de ocio sé a dónde dirigirme.	4,90	4,80
Conozco la oferta de actividades de ocio de mi entorno (barrio, ciudad, etc.).	5,00	4,90
Las actividades de ocio en las que participo las decido yo.	5,00	4,80
Las actividades de ocio en las que participo las decide mi familia.	4,60	4,80
Las actividades de ocio en las que participo las deciden mis amigos y/o amigas.	4,60	4,70

Al igual que en el caso anterior, los diferentes elementos propuestos para la dimensión “interacción social” son valorados como pertinentes y claros (ver tabla 21). De entre todos los ítems aquí recogidos, el elemento que muestra una menor claridad es el primero, referente a la expresión clara cuando la persona se relaciona con otras personas. Los demás ítems de la dimensión obtienen una puntuación alta en ambos criterios de valoración.

Tabla 21: Pertinencia y claridad de la dimensión “Interacción social”

Elementos	P	C
Cuando me relaciono con otras personas me expreso con claridad.	4,90	3,10
Soy capaz de tomar mis propias decisiones.	4,70	4,50
Expreso mis ideas sin enfadarme ni enfadar a las demás personas.	5,00	4,56
Ante una situación de violencia entre mi grupo de clase me desentiendo.	5,00	3,56

Acercándonos a la dimensión “Gestión emocional”, los tres elementos que acoge son valorados como pertinentes y claros, a excepción del tercero de ellos, que indica el conocimiento de herramientas para manejar los sentimientos (ver tabla 22).

Tabla 22: Pertinencia y claridad de la dimensión “Gestión emocional”

Elementos	P	C
Creo que soy una persona única y especial.	4,50	4,00
Identifico mis emociones: miedo, tristeza, rabia y alegría.	5,00	4,20
Conozco herramientas para manejar lo que siento.	5,00	3,20

Los dos elementos que constituyen la dimensión “estrategias cognitivas” (ver tabla 23) son claros y pertinentes, según el valor que a ellos han aportados los expertos y las expertas.

Tabla 23: Pertinencia y claridad de la dimensión “estrategias cognitivas”

Elementos	P	C
Cuando algo me sale bien, aunque me haya esforzado, creo que se debe a un golpe de suerte.	5,00	4,60
Antes de actuar suelo pensar en las consecuencias.	5,00	4,60

Los tres indicadores propuestos para valorar la dimensión “valores” fueron entendidos como pertinentes; sin embargo, a pesar de la claridad manifiesta, el elemento relativo a la definición de valor no es tan aceptable, existiendo una mayor discrepancia en los valores aportados por este grupo de expertos y expertas (ver tabla 24).

Tabla 24: Pertinencia y claridad de la dimensión “Valores”

Elementos	P	C
Considero que un “valor” es una creencia que condiciona mi comportamiento.	4,60	3,30
Sé cuáles son los valores más importantes para mí.	5,00	4,20
Actúo en base a los valores que son importantes para mí.	4,90	3,90

La última de las dimensiones, “información sobre drogas”, está compuesta por cuatro elementos que han sido valorados como pertinentes y claros, según se puede comprobar en la información que se presenta en la tabla 25.

Tabla 25: Pertinencia y claridad de la dimensión “Información sobre drogas”

Elementos	P	C
La información que tengo sobre drogas es suficiente.	4,80	4,80
Conozco las consecuencias del consumo de drogas.	4,80	4,80
El alcohol no es una droga.	4,70	4,70
Creo que se pueden consumir drogas durante mucho tiempo antes de que perjudiquen la salud.	4,60	4,80

Al dar a este grupo de profesionales la oportunidad de realizar comentarios abiertos en cada una de las dimensiones planteadas, han argumentado que no todas ellas eran suficientemente adecuadas para su inclusión en el abanico de elementos para evaluar el programa, recomendado la reformulación o supresión de algunos elementos, así como la inclusión de otros nuevos. Estos pueden describirse del siguiente modo (ver tabla 26).




Tabla 26: Comentarios globales de los expertos y las expertas al cuestionario pre-test

Dimensión	Comentarios
Actividades de ocio	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Incorporar una nueva pregunta: las actividades en las que participo las decidimos entre todo el grupo con el que salgo</li> <li>· Modificar la pregunta 11: Yo decido las actividades de ocio en las que participo</li> <li>· Modificar la pregunta 12: Mi familia decide las actividades de ocio en las que participo</li> <li>· Modificar la pregunta 13: Mis amigos y/o amigas deciden las actividades de ocio en las que participo</li> <li>· Incorporar alguna pregunta de sobre el grado de satisfacción con su tiempo libre y la funcionalidad que tiene el ocio para ellos.</li> <li>· En la pregunta 10 incorporar en el paréntesis “pueblo”, nosotros trabajamos sobre todo en zonas rurales</li> </ul>
Interacción social	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Modificar la pregunta 14: “Soy capaz de expresar lo que quiero decir”</li> <li>· Pregunta 14: no discrimina personas: amigos, familia, padres, hermanos, desconocidos...</li> <li>· Modificar la pregunta 16: “expreso mis ideas adecuadamente y con amabilidad...”, y tampoco discrimina destinatarios</li> <li>· Modificar la pregunta 17: “Ante una situación de violencia no sé cómo actuar”</li> <li>· Pregunta 17: no sé si entienden “me desentiendo” o sería mejor “no intervengo”</li> <li>· Pregunta 17: En la cuestión que refleja la actitud ante una situación de violencia pondría otra cuestión con una alternativa de si participa y otra de si cuando participa lo hace para ayudar a la persona agredida o al agresor</li> </ul>
Gestión emocional	<p>Modificar la pregunta 18: “Creo que soy una persona valiosa”</p> <p>Modificar la pregunta 19: “Soy capaz de darme cuenta cuando siento miedo, tristeza, rabia, alegría...”</p> <p>Modificar la pregunta 20: “Sé qué hacer cuando siento miedo, tristeza, rabia...”</p> <p>Modificar la pregunta 20: “Sé lo que tengo que hacer para manejar/controlar mis emociones”</p> <p>Considerarse una persona única/especial puede tener connotaciones negativas</p> <p>Incorporar una nueva pregunta: “Conozco mis limitaciones y mis habilidades, o mis puntos fuertes y mis limitaciones...o lo que he de trabajar”</p> <p>Modificar la palabra herramientas por “Formas” en la pregunta 20.</p>
Estrategias cognitivas	<p>Modificar la pregunta 21: “si algo me sale mal, aunque no me haya esforzado lo suficiente, se debe a agentes externos”.</p> <p>Modificar la pregunta 21: “cuando algo..., pienso que es debido a la casualidad o la suerte”</p> <p>Modificar la pregunta 22: “Antes de actuar no suelo pensar en lo que ocurrirá después”</p> <p>Añadir alguna pregunta más para dar consistencia a la evaluación de la dimensión como, por ejemplo, “cuando algo me sale mal, aunque me haya esforzado, creo que se debe a mi mala suerte”</p> <p>Añadir una nueva pregunta: “creo que las decisiones que tomo van a afectar en mi futuro”, de este modo se recoge pensamiento a corto y a largo plazo</p>

Tabla 26 (continuación): Comentarios globales de los expertos y las expertas al cuestionario pre-test

Dimensión	Comentarios
Valores	<p>Modificar la pregunta 23: “Considero que un valor es una creencia que influye en mi comportamiento”</p> <p>Modificar la pregunta 24: “Sé cuáles son y en qué consisten los valores más importantes para mí”</p> <p>Modificar la pregunta 25: “Mis actuaciones y comportamientos van en consonancia con los valores que son importantes para mí”</p> <p>Modificar la pregunta 25: “Normalmente me comporto según (o en función de) lo que valoro como importante en mi vida”</p> <p>No sé si van a entender lo que es un “valor”, tampoco creo que hayan reflexionado sobre su escala de valores</p> <p>Mi duda es si se entenderá bien lo que significa “valor”</p> <p>No sé si el término “creencia” es comprensible para ellos. Esta pregunta (23) o la quitaba o le haría otra que aclarase lo que entendemos por valores: “Considero que el respeto, la tolerancia, la familia, la puntualidad...son valores...”</p>
Información sobre drogas	<p>Las preguntas 26 y 27 pueden parecer repetitivas</p> <p>Pregunta 26: para el programa más que cantidad ha de ofrecer una información de calidad. Yo tendería a preguntarles por si “adecuada”</p> <p>Pregunta 27: demasiado genérica, yo podría conocer las consecuencias a corto y largo plazo del tabaco, alcohol y otras drogas</p> <p>Modificar la pregunta 28: “el alcohol lo considero una droga”</p> <p>Pregunta 29: me parece que está poco clara ¿cuánto es mucho tiempo? ¿qué entienden ellos por drogas?</p> <p>Echo en falta otras preguntas en relación a la tolerancia social, la accesibilidad, las creencias normativas, las intenciones de consumo... que son variables mediadoras relacionadas con el consumo de drogas en esta población</p> <p>Incorporar una nueva pregunta: “De algunas drogas no tengo toda la información”</p> <p>Incorporar una nueva pregunta: “Conozco / sé dónde o a quién acudir para buscar información sobre drogas.”</p> <p>Incorporar una nueva pregunta: “¿Qué drogas considero legales?”</p>

Todas estas aportaciones manifestadas por el grupo de expertos y expertas, desde la globalidad, se resumieron en las siguientes:

-  Existencia de elementos en algunas dimensiones que apenas aportan información diferencial entre ellos, por lo que se recomienda su unificación y, en algunos casos, su supresión.
-  Incorporación de nuevos elementos en algunas de las dimensiones.
-  Modificación de determinados términos por conceptos más comprensibles y concretos para los destinatarios finales del modelo.

Los cambios sufridos en este primer cuestionario pre-test han atendido a la información sobre pertinencia y claridad, así como a los comentarios emitidos por las personas elegidas como expertas en este procedimiento. Las modificaciones incorporadas son las que se exponen a continuación.

La dimensión “Actividades de ocio” consta mantiene el mismo número de ítems, sufriendo modificaciones tres de ellos, siendo modificados cuatro de ellos en su forma de redacción (ver tabla 27).

Tabla 27: Modificaciones en la dimensión “Actividades de ocio”

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Cuando quiero buscar actividades de ocio sé a dónde dirigirme	Cuando quiero buscar actividades de ocio sé a dónde dirigirme.	Igual
Conozco la oferta de actividades de ocio de mi entorno (barrio, ciudad, etc.)	Conozco la oferta de actividades de ocio de mi entorno (barrio, ciudad, pueblo, etc.)	Modificado
Las actividades de ocio en las que participo las decido yo	Yo decido las actividades de ocio en las que participo	Modificado
Las actividades de ocio en las que participo las decide mi familia	Mi familia decide las actividades de ocio en las que participo	Modificado
Las actividades de ocio en las que participo las deciden mis amigos y/o amigas	Mis amigos y/o amigas deciden las actividades de ocio en las que participo	Modificado

En la dimensión “interacción social” (ver tabla 28) ha sido modificado un elemento e incorporados dos nuevos.

Tabla 28: Modificaciones en la dimensión “Interacción social”

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Cuando me relaciono con otras personas me expreso con claridad.	Soy capaz de expresar lo que quiero decir	Modificado
Soy capaz de tomar mis propias decisiones.	Soy capaz de tomar mis propias decisiones.	Igual
Expreso mis ideas sin enfadarme ni enfadar a las demás personas.	Expreso mis ideas sin enfadarme ni enfadar a las demás personas.	Igual
Ante una situación de violencia entre mi grupo de clase me desentiendo.	Ante una situación de violencia entre mi grupo de clase me desentiendo.	Igual
-	Antes una situación de violencia no sé cómo actuar.	Nuevo
-	Ante una situación de violencia ayudo a la persona agredida.	Nuevo

En el caso de la dimensión “gestión emocional” se conserva el número de preguntas que la configuran, sin embargo, todas ellas han sufrido alguna modificación (ver tabla 29).

Tabla 29: Modificaciones en la dimensión “Gestión emocional”

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Creo que soy una persona única y especial.	Creo que soy una persona valiosa.	Modificado
Identifico mis emociones: miedo, tristeza, rabia y alegría.	Soy capaz de darme cuenta cuando siento miedo, tristeza, rabia y alegría.	Modificado
Conozco herramientas para manejar lo que siento.	Sé lo que hacer para manejar y controlar mis emociones.	Modificado

Los elementos de la dimensión “estrategias cognitivas” (ver tabla 30) se conservan, aunque en uno de ellos se han realizado cambios en su redacción.

Tabla 30: Modificaciones en la dimensión “estrategias cognitivas”

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Cuando algo me sale bien, aunque me haya esforzado, creo que se debe a un golpe de suerte.	Cuando algo me sale bien, aunque me haya esforzado, creo que es debido a la casualidad.	Modificado
Antes de actuar suelo pensar en las consecuencias.	Antes de actuar suelo pensar en las consecuencias.	Igual

Cuando nos acercamos a la dimensión “Valores”, la información de la tabla 31 refleja que en dos de los tres elementos se han realizado modificaciones significativas.

Tabla 31: Modificaciones en la dimensión “Valores”

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Considero que un “valor” es una creencia que condiciona mi comportamiento.	Considero que un “valor” es una creencia que mi comportamiento.	Modificado
Sé cuáles son los valores más importantes para mí.	Sé cuáles son los valores más importantes para mí.	Igual
Actúo en base a los valores que son importantes para mí.	Mis actuaciones y comportamientos van en consonancia con los valores que son importantes para mí.	Modificado

La última dimensión, “Información sobre drogas”, es la que más cambios ha sufrido. De las cuatro preguntas originales hemos pasado a cinco, lo que verifica la incorporación de una nueva, así como la modificación de otras dos, mantenido dos del borrador original (ver tabla 32).

Tabla 32: Modificaciones en la dimensión “Información sobre drogas”

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
La información que tengo sobre drogas es suficiente.	La información que tengo sobre drogas es adecuada.	Modificado
-	Sé dónde o a quién acudir para buscar información sobre drogas.	Nuevo
Conozco las consecuencias del consumo de drogas.	Conozco las consecuencias del consumo de drogas.	Igual
El alcohol no es una droga.	El alcohol es una droga.	Modificado

Tabla 32 (continuación): Modificaciones en la dimensión “Información sobre drogas”

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Creo que se pueden consumir drogas durante mucho tiempo antes de que perjudiquen la salud.	Creo que se pueden consumir drogas durante mucho tiempo antes de que perjudiquen la salud.	Igual

El cuestionario definitivo está configurado por un total de 32 preguntas distribuidas en las dimensiones inicialmente establecidas tal y como se observa en la tabla 33. El modelo resultante que se desprende de este procedimiento de juicio de expertos y expertas puede encontrarse en el anexo 3.

Tabla 33: Número de preguntas en el borrador 2 del cuestionario pre-test

Dimensión	Borrador 1	Borrador 2
Características del alumnado	7	7
Actividades de ocio	6	6
Interacción social	4	6
Gestión emocional	3	3
Estrategias cognitivas	2	2
Valores	3	3
Información sobre drogas	4	5
Total	29	32

### 5.3.1.3. Aplicación experimental del cuestionario pre-test a un grupo piloto

Una vez incorporadas las recomendaciones de los expertos y expertas en el primer borrador del cuestionario pre-test inicial que dio como lugar un segundo borrador del instrumento, pasamos a la siguiente etapa en la construcción de la herramienta definitiva, la aplicación experimental a un grupo piloto de alumnos y alumnas que participen por primera vez en el programa “Juego de Llaves”. Este grupo, según Martín (2004), debe estar configurado por entre 30-50 personas que tengan las mismas características que aquellos individuos que formen parte de la muestra. En este caso, han participado de este procedimiento un total de 84 participantes, todos ellos y ellas son estudiantes de Educación



Secundaria Obligatoria de un centro educativo de la ciudad de Cuenca, equilibrados en función de la variable sexo (51,2% de valores y 48,8% de mujeres) y proporcionales si atendemos al curso de pertenencia (25% de 1º de ESO, 28,6% de 2º de ESO, 20,2% de 3º de ESO y 26,2% de 4º de ESO)

El objetivo de este segundo proceso en la construcción del cuestionario definitivo es identificar si las preguntas son adecuadas, si el enunciado de los ítems es correcto y comprensible, si las preguntas tienen una extensión adecuada, si las respuestas disponen de una categorización correcta, si se produce algún tipo de resistencia o barrera psicológica o rechazo hacia algunas preguntas, si están ordenadas de forma lógica y si la duración de realización del cuestionario está dentro del tiempo aceptable por las y los encuestados.

La precisión de los datos obtenidos tras aplicar el segundo borrador del cuestionario pre-test al alumnado participante en esta experiencia y la estabilidad de la medida obtenida en diferentes aplicaciones es uno de los elementos básicos que ha de cumplir todo procedimiento de obtención de información. La calidad de los hallazgos obtenidos ha de atender a una serie de factores de los cuáles es preciso obtener información tras la implementación del instrumento. El objetivo de este análisis consiste en valorar el grado de consistencia del instrumento de medida a emplear (propiedades de la escala y de sus elementos constitutivos) y su adecuación al objeto de la medición. Es por ello que se considera preciso un “estudio de la fiabilidad y validez del instrumento con el objeto de dotar a los datos de la veracidad suficiente para no comprometer el instrumento” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 346).

La fiabilidad se perjudica cuando las preguntas no están claramente formuladas y conducen a diferentes interpretaciones por parte de las personas destinatarias. Por su parte, la validez depende de que las preguntas se refieran a hechos o a opiniones, actitudes y otras dimensiones que no son directamente observables. Es por ello preciso detectar el nivel de consistencia interna del instrumento y el poder discriminante de cada uno de los ítems.

En definitiva, para el estudio de la fiabilidad y validez de este cuestionario pre-test, hemos realizado los siguientes procedimientos analíticos:

- 🔑 *Análisis de Consistencia Interna*, en el sentido de dotar de significación a los ítems de la prueba, es decir, conseguir que cada uno de ellos mida una porción del rasgo o característica que se desea estudiar (Del Rincón et al., 1995, p. 54). Para ello utilizamos el coeficiente Alfa de Cronbach.
- 🔑 *Análisis de la capacidad de discriminación de los elementos* de modo que se refuerce el carácter unidimensional de la prueba (García, Gil y Rodríguez, 1995, p. 24). Se utiliza para ello la t de Student entre las medias de los grupos establecidos.

El coeficiente de fiabilidad del cuestionario vendrá determinado por el coeficiente Alfa de Cronbach basado en la correlación ínter elementos promedio. Con este tipo de análisis obtendremos la siguiente información:

- 🔑 Media y varianza de los ítems eliminados.
- 🔑 Coeficiente de Homogeneidad corregido para cada ítem.
- 🔑 Coeficiente Alfa en caso de eliminación del ítem.
- 🔑 Valores de Alfa para el conjunto de los sujetos que respondieron a la escala, en función de las dimensiones de estudio.

Realizando una primera aproximación, el valor total de Alfa en la escala (0,652) indica una correlación elevada, un nivel elevado de estabilidad en las respuestas, por lo que el cuestionario presenta indicios de garantías de fiabilidad.

Por su parte, el comportamiento de cada uno de los ítems del cuestionario (ítems escalares) revela unos coeficientes alfa en todos ellos por encima de 0,621 lo que confirma la afirmación anterior pudiendo concluir que cada uno de los elementos de este cuestionario mide una porción del rasgo que deseamos estudiar y, por lo tanto, el instrumento goza de fiabilidad (ver tabla 34).

Tabla 34: Comportamiento de los ítems

Ítem	Media en la escala si se elimina el ítem	Varianza en la escala si se elimina el ítem	Coefficiente de Homogeneidad corregido	Coefficiente Alfa si se elimina el ítem
9	81,49	72,058	,204	,644
10	81,71	71,110	,230	,641
11	81,04	72,401	,267	,640
12	83,37	72,237	,152	,650
13	83,82	73,467	,125	,651
14	81,31	71,632	,286	,637
15	81,14	71,833	,299	,637
16	81,86	72,076	,194	,645
17	82,80	75,677	-,023	,669
18	82,87	73,409	,068	,661
19	81,42	68,710	,465	,621
20	81,75	72,264	,201	,644
21	81,05	69,583	,389	,627
22	81,59	69,489	,376	,628
23	83,06	67,789	,304	,632
24	82,12	71,229	,214	,643
25	81,96	68,474	,456	,621
26	81,43	70,322	,396	,629
27	81,75	70,655	,327	,633
28	81,40	72,413	,142	,651
29	82,10	68,308	,212	,646
30	80,98	72,121	,201	,644
31	81,53	73,594	,086	,656
32	83,65	75,108	,004	,666

Un ítem tiene poder de discriminación si es capaz de distinguir entre aquellos participantes que puntúan alto en la prueba y los que puntúan bajo, es decir, si discriminan entre los que poseen un nivel alto en el rango medido y los que poseen un nivel bajo (García, Gil y Rodríguez, 1995). El poder de discriminación de todos los ítems de una prueba reforzará su carácter unidimensional, puesto que todos los ítems constituyen elementos que funcionan de modo análogo convirtiéndose en pequeños test que informan sobre el mismo rasgo que el cuestionario global. Lo deseable es que la discriminación de los ítems sea elevada.

Para llevar a cabo este estudio se han seleccionado los ítems cerrados de elección ordinales (escala de valoración de 1 a 5) de manera que la suma total se ha recodificado en tres grupos (Bajo, Medio y Alto):

1 = Grupo Bajo (valor mínimo, percentil 33): (56,83)

2 = Grupo Medio (percentil 34, percentil 66): (84,89)

3 = Grupo Alto (percentil 67, valor máximo): (90,112)

La realización de la prueba de t de Student para muestras independientes permitió establecer la existencia o no de diferencia estadística ( $n.s.=0.05$ ) entre los grupos que puntúan bajo y alto en los elementos seleccionados. Todos aquellos valores de p menores que 0,05 representan un alto poder de discriminación por parte del ítem. Por su parte, aquellos valores de p iguales o mayores a 0,05 no permiten rechazar la hipótesis nula de igual discriminación y, por tanto, que el ítem discrimine, por lo que éste debe ser revisado.

Los resultados obtenidos con esta prueba a partir de los 24 ítems mencionados y presentes en la tabla 35 vienen a expresar que el 75% de los elementos poseen un poder de discriminación estadística aceptable, lo que dote al modelo de indicios de validez aceptables.

Tabla 35: Poder de discriminación estadística de los ítems del cuestionario pre-test

Ítem	Media Bajo	Media Alto	t	P	¿Discrimina?
9	3,71	4,32	-2,242	,029	Sí
10	3,21	4,28	-3,640	,001	Sí
11	4,21	4,56	-1,403	,167	No
12	1,75	2,68	-3,113	,004	Sí
13	1,43	2,12	-2,444	,019	Sí
14	3,79	4,60	-3,619	,001	Sí
15	4,00	4,56	-2,293	,026	Sí
16	3,54	4,08	-2,159	,036	Sí
17	2,61	2,92	-0,953	,345	No
18	2,46	3,24	-2,293	,026	Sí
19	3,54	4,44	-2,159	,000	Sí
20	3,46	4,28	-0,953	,002	Sí
21	4,04	4,84	-2,287	,002	Sí
22	3,54	4,36	-3,752	,003	Sí
23	1,89	3,24	-3,347	,000	Sí
24	3,00	3,88	-3,289	,004	Sí
25	3,14	4,12	-3,130	,000	Sí
26	3,71	4,52	-4,463	,000	Sí
27	3,29	4,04	-3,148	,003	Sí
28	3,75	4,28	-1,498	,140	No
29	2,86	4,20	-3,272	,002	Sí
30	4,43	4,76	-1,292	,202	No
31	3,54	4,04	-1,637	,108	No
32	1,64	2,24	-1,769	,085	No

Una vez llevadas a cabo las pruebas pertinentes para garantizar la fiabilidad y validez del instrumento, y atendiendo a las incidencias surgidas durante el proceso de pilotaje en cada una de las aulas participantes, se han tomado las decisiones que se exponen a continuación.

En el caso de las preguntas referentes a las “Características sociodemográficas” del grupo encuestado, que también fueron cumplimentadas, algunos estudiantes parecen desconocer el nivel estudios de los padres (ítem 6) así como la profesión que ejercen en la actualidad (ítems 4 y 5). Como principales indicadores de medición del nivel económico y cultural familiar, se ha decidido mantener los ítems 4 y 5 tal cual se presentan en el cuestionario destinado al grupo piloto y el ítem 6 se descompone en dos, uno referente a cada progenitor (padre y madre), para facilitar así la labor de transcripción y análisis.

Dentro de esta primera dimensión y en referencia a la pregunta 7. *¿Con quién vives?*, un nutrido grupo de estudiantes duda de si ha de incluirse dentro de la descripción de la unidad familiar. Admitir esta dificultad, se decide modificar la redacción de la pregunta en el siguiente sentido: *¿Con quién vives?* (ej. Padre, madre y dos hermanos) (no es preciso que te incluyas).

En el caso del ítem 25. *Considero que un valor es una creencia que influye en mi comportamiento*, que posee un elevado poder de discriminación, ha habido un pequeño número de estudiantes que no entienden el significado de la pregunta que se les demanda. Se decide mantener el ítem en su redacción original ya que el contenido que se expresa es altamente pertinente para los fines de la evaluación perseguida.

Por otro lado, han sido seis los elementos que no gozan de esta cualidad, por lo que serán revisados, modificados o eliminados en función de criterios teóricos y empíricos.

- 🔑 El primero de ellos forma parte de la dimensión “Actividades de ocio”: 11. *Yo decido a las actividades de ocio en las que participo*. Su valoración es alta por parte de todo el alumnado encuestado lo que hace revelar un condicionamiento positivo de respuesta. Sin embargo, y debido al contenido de las actividades del programa, se decide mantener la redacción del ítem.
- 🔑 El segundo elemento que no posee poder de discriminación forma parte de la dimensión “Interacción social”: 17. *Ante una situación de violencia entre mi grupo de clase me desentiendo*. Asimismo, algunos estudiantes de 1º de ESO manifestaron, durante la implementación del instrumento, que no entendían este elemento. Es relevante el valor negativo aportado a esta pregunta, pero es imprescindible disponer de un elemento de este estilo por lo que se decide modificar su redacción para que sea entendida por todo el alumnado participante del programa. Este ítem queda elaborado del siguiente modo: 17. *Cuando contemplo una situación de violencia me desentiendo*.
- 🔑 Es la dimensión “Información sobre drogas aquella cuyos elementos, en su mayoría, no poseen poder de discriminación. En el caso del ítem 28. *La información que tengo sobre drogas es adecuada*, la valoración es muy elevada por todo el alumnado encuestado, lo que hace suponer que la pregunta condiciona una respuesta positiva. Lo mismo sucede

en el caso del ítem 30. *Conozco las consecuencias del consumo de drogas*. Sin embargo, y a pesar de esta característica, se decide mantener la redacción de estas preguntas ya que por sí solas son pertinentes y claras en referencia al objetivo pretendido por las actividades a desarrollar por el alumnado en el programa “Juego de llaves”. En el caso del ítem 31. *El alcohol es una droga*, la valoración es siempre muy elevada, lo que desmitifica un pensamiento de carácter social. En el caso del elemento 32. *Creo que se pueden consumir drogas durante mucho tiempo antes de que perjudiquen la salud*, éste es valorado por el alumnado en sentido negativo, lo que desmitifica el contenido que se pretende evaluar. En el caso de estos dos últimos elementos, hay algunos estudiantes que dudan sobre la respuesta hasta que se les explica. En el caso de la pregunta 31 se decide mantener la redacción, debido a que la intencionalidad que busca la misma no puede ser expresada e otro modo, y se modifica la 32 para hacer más comprensible y no tendente en los siguientes términos: 32. *Puedo consumir drogas durante mucho tiempo sin que perjudiquen mi salud*.

Acercándonos de un modo pormenorizada a los cambios surgidos en las diferentes dimensiones constitutivas de este cuestionario y que han sido objetivo de evaluación es la siguiente.

La dimensión “Actividades de ocio” no ha sufrido ninguna modificación por lo que las cinco preguntas que la configuran se mantienen en su redacción desde el borrador 2 hasta el cuestionario definitivo que se deriva de este análisis.

En la dimensión “interacción social” (ver tabla 36) ha sido modificado un elemento que no poseía poder de discriminación y demandaba ser reelaborado por el alumnado.

Tabla 36: Modificaciones en la dimensión “Interacción social”

Borrador 2	Cuestionario definitivo	Resultado
Soy capaz de expresar lo que quiero decir	Soy capaz de expresar lo que quiero decir	Igual
Soy capaz de tomar mis propias decisiones.	Soy capaz de tomar mis propias decisiones.	Igual
Expreso mis ideas sin enfadarme ni enfadar a las demás personas.	Expreso mis ideas sin enfadarme ni enfadar a las demás personas.	Igual
Ante una situación de violencia entre mi grupo de clase me desentiendo.	Cuando contemplo una situación de violencia me desentiendo.	Modificado
Antes una situación de violencia no sé cómo actuar.	Antes una situación de violencia no sé cómo actuar.	Igual
Ante una situación de violencia ayudo a la persona agredida.	Ante una situación de violencia ayudo a la persona agredida.	Igual

Las dimensiones “gestión emocional”, “estrategias cognitivas” y “valores” conservan su estructura, no viéndose alterado elemento alguno.

Es la última dimensión, “Información sobre drogas”, la que ha presentado un mayor número de dificultades de discriminación (ver tabla 37). Sin embargo, únicamente un elemento que la configuran ha sido objeto de modificación, manteniéndose el resto tal y como fueron redactados para el borrador 2.

Tabla 37: Modificaciones en la dimensión “Información sobre drogas”

Borrador 2	Cuestionario definitivo	Resultado
La información que tengo sobre drogas es adecuada.	La información que tengo sobre drogas es adecuada.	Igual
Sé dónde o a quién acudir para buscar información sobre drogas.	Sé dónde o a quién acudir para buscar información sobre drogas.	Igual
Conozco las consecuencias del consumo de drogas.	Conozco las consecuencias del consumo de drogas.	Igual
El alcohol es una droga.	El alcohol es una droga.	Igual
Creo que se pueden consumir drogas durante mucho tiempo antes de que perjudiquen la salud.	Puedo consumir drogas durante mucho tiempo antes de que perjudiquen mi salud.	Modificado

El cuestionario resultante, una vez sometido a los procedimientos de juicio de expertos y pilotaje, está configurado por un total de 33 preguntas, las cuáles serán objeto generalizado de implementación, análisis e interpretación.

#### 5.3.1.4. Descripción del cuestionario definitivo

En el tercer borrador del cuestionario pre-test ya en su versión definitiva, la información que aparece reflejada en la tabla 38 muestra la evolución que ha sufrido el instrumento durante el pilotaje de la prueba (ver anexo 4).

Tabla 38: Cuestionario pre-test definitivo dirigido al alumnado participante en el programa “Juego de Llaves”

Dimensión	Borrador 2	Cuestionario definitivo
Características del alumnado	7	8
Actividades de ocio	6	6
Interacción social	6	6
Gestión emocional	3	3
Estrategias cognitivas	2	2
Valores	3	3
Información sobre drogas	5	5
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>33</b>

Las características que definen a este instrumento son las siguientes:

- 🔑 **Objetivo:** evaluación de la situación de entrada del alumnado que participa por primera vez en el programa de prevención “Juego de llaves” en las dimensiones que lo configuran.
- 🔑 **Formato:** protocolo de valoración escalar.
- 🔑 **Estructura:** multidimensional.
- 🔑 **Destinatarios:** alumnado novel que participa en el programa de prevención “Juego de llaves”.
- 🔑 **Modo de aplicación:** autoadministrado con presencia del encuestador.
- 🔑 **Tiempo de cumplimentación:** entre 15 y 20 minutos.

### 5.3.2. Cuestionario de evaluación de las sesiones por parte de las familias del alumnado

Un segundo instrumento diseñado al efecto para reconocer el valor del programa “Juego de Llaves” ha sido un cuestionario de evaluación cuyo objetivo es conocer la opinión de los familiares del alumnado que participan en el mismo sobre cada una de las sesiones que configuran el *programa para las Familias*.

Este se implementó de manera individual y garantizando el anonimato, una vez finalizada cada una de las sesiones que configuran el programa, siendo la duración estimada del mismo de entre 5 y 7 minutos.

El modelo presente en el anexo 5 recoge, en su primera página, una serie de datos que han de ser cumplimentados por el técnico de prevención encargado de implementar las actividades de cada una de las sesiones y que son: nombre de la sesión/contenido, nombre del centro educativo, tipología de centro y localidad en la que se ubica el centro.

Por su parte, la segunda página acoge las 17 preguntas que han de ser rellenadas por los familiares asistentes, distribuidas a lo largo de dos dimensiones:

- 🔑 En un primer momento se solicitan datos de identificación de las personas que participan en la sesión: sexo, edad, parentesco con el alumnado que participa en el programa de prevención, curso en el que se encuentra ese estudiante, profesión que ejerce, nivel de estudios finalizados y composición de la estructura familiar.
- 🔑 El segundo bloque lo configuran nueve preguntas de valoración escalar (grado de acuerdo con las afirmaciones presentadas en una escala aditiva de 1 a 5), donde se evalúan diferentes elementos de la sesión como: los temas, el interés de las actividades, la labor del técnico, los recursos, la duración, el lugar, los niveles de participación familiar y el nivel de satisfacción con la sesión.
- 🔑 Finalmente, se presenta una pregunta abierta donde se demanda a la persona encuestada que aporte su opinión sobre la sesión, más allá de las preguntas cerradas y realizadas anteriormente.

### 5.3.3. Cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del profesorado




El tercero de los instrumentos diseñados para evaluar el impacto del programa “Juego de Llaves” está dirigido al profesorado participante y tiene por objetivo es conocer su opinión sobre cada una de las actividades que configuran las diferentes unidades didácticas que lo conforman.

Este se implementó de manera individual y anónima una vez finalizada cada una de las actividades que componen las unidades didácticas, siendo la duración estimada del mismo de entre 5 y 7 minutos.

No existe un orden de implementación de las unidades del programa, así como la obligatoriedad de desarrollar las cuatro actividades que forman parte de la misma unidad. Se establece como criterio de implementación un mínimo de una actividad por cada una de las seis sesiones, siendo necesario, por tanto, el desarrollo de, al menos, seis actividades.

El instrumento queda expuesto en el anexo 6 y está configurado por una primera página que recoge una serie de datos que han de ser cumplimentados por el técnico de prevención encargado de liderar las diferentes actividades y que son: nombre de la actividad, nombre de la unidad didáctica, nombre del centro educativo, tipología de centro y localidad en la que se ubica el centro.

La segunda página acoge las 17 preguntas que han de ser rellenadas por el profesorado, distribuidas a lo largo de dos dimensiones:

-  En un primer momento se solicitan datos de identificación del docente que desarrolla la actividad: sexo, edad y curso en el que se desarrolla la actividad.
-  El segundo bloque lo configuran trece preguntas de valoración escalar (grado de acuerdo con las afirmaciones presentadas en una escala aditiva de 1 a 5), donde se evalúan diferentes elementos de la sesión como: los temas, el interés de las actividades, el material de apoyo, la metodología, la duración, el lugar, el impacto de la actividad en el alumnado, los niveles de participación del alumnado y del docente y el nivel de satisfacción con la actividad.
-  Finalmente, se presenta una pregunta abierta donde se demanda a la persona encuestada que aporte su opinión sobre la actividad, más allá de las preguntas cerradas y realizadas anteriormente.

### 5.3.4. Grupo de discusión con el alumnado

El alumnado, principal destinatario de las actividades del programa “Juego de Llaves”, ha tenido la oportunidad de valorar su puesta en marcha con la participación en un grupo de discusión diseñado al efecto con la finalidad de analizar el grado de consecución de los objetivos del programa, así como valorar la idoneidad de la metodología, actividades y recursos que configuran el programa de Prevención “Juego de Llaves” a las características y perfiles alumnado participante.



El grupo de discusión, también denominado grupo focal, según Roldán (1998, p. 135), “constituye un dispositivo que permite la reconstrucción del sentido social en el seno de una situación grupal discursiva”.

El grupo focal puede ser definido como:

Un conjunto de “personas representativas”, en calidad de informantes, organizadas alrededor de “una temática” propuesta por otra persona, en este caso “el investigador”, quien además de seleccionarlos, coordina sus procesos de interacción, discusión y elaboración de acuerdos, en un mismo espacio y en un tiempo acotado. La interacción grupal que se produce en el encuentro promueve un aumento de las posibilidades de exploración y de generación espontánea de información (Bertoldi, Fiorito, Álvarez, 2006, p. 115).

En esta misma línea, Colás, Buendía y Hernández (1998) lo definen como una técnica de investigación social que trabaja con el habla, descubriéndonos, a través de sus formas de lenguaje, dimensiones socioculturales y cognitivas. En función del objetivo de estudio así será la selección muestral, respondiendo más a criterios estructurales más que a criterios estadísticos.

El diseño y desarrollo del grupo de discusión debe seguir una serie de fases que posibilitan, la creación de un adecuado grupo. La estructura lógica consiste en: captación o convocatoria del grupo, la composición de los grupos condicionará su producción discursiva, el espacio físico, la relación investigador-participantes, el registro de los textos producidos, la duración del grupo de discusión y la dinámica del grupo de discusión (Op. Cit, 1998).

El grupo focal tiene como finalidad el propiciar en un mismo espacio distintos puntos de vista entre las personas participantes, ofreciendo información para lograr aportar información al objetivo de estudio.

Para llevar a cabo este instrumento, de manera efectiva, se necesita planificar previamente el diseño de la sesión a realizar, teniendo en cuenta los objetivos de investigación. Los aspectos principales a considerar son (Mena y Méndez, 2009):

- 🔑 Establecer de manera clara y precisa el objetivo u objetivos de estudio.
- 🔑 Elegir el número de participantes (entre 5 y 10) y el tipo de individuos cuyos discursos aporten información a la investigación. Álvarez Rojo (1990) y Bisquerra (2004) recomiendan que esté compuesto por entre cinco y diez personas para facilitar el diálogo, siendo siete el número óptimo para facilitar la participación y comunicación de todos.
- 🔑 Organizar los detonadores o preguntas estímulo, partiendo de temas generales para la investigación, para derivar en subtemas específicos sobre los que discutirán los miembros del grupo de discusión.
- 🔑 La persona que modera el grupo de discusión puede ser el propio investigador o una persona conocedora de los objetivos que se persiguen en la investigación. La persona moderadora es la encargada no sólo de dirigir la sesión, sino de cerciorarse de controlar

el tiempo para que cada persona tenga su momento para expresarse, de inaugurar y clausurar la sesión, de registrar el orden y el contenido inicial de la interlocución de cada persona, de convocar al grupo, de disponer de un espacio y mobiliario, de registrar diálogo producido con una grabadora o un vídeo, etc. (Canales y Peinado, 1995 y Bisquerra, 2004). Otra cuestión relevante de la figura de la persona que modera el grupo de discusión es que se abstenga de aportar su opinión, de corregir o de completar ideas dadas por los participantes. Del mismo modo, debe evitar “gesticulaciones que puedan interferir en las respuestas de los entrevistados” (Celio, s.f.).

- 🔑 Elegir el espacio adecuado, libre de ruidos, con una temperatura óptima, ventilado y sin interrupciones. La disposición de los participantes del grupo de discusión se observa en figura 1.

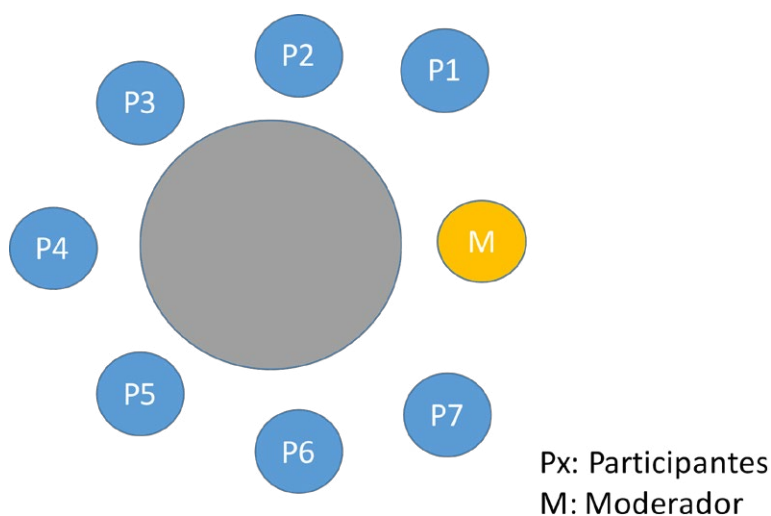


Figura 14: Distribución de los participantes en el grupo de discusión

- 🔑 El tiempo de duración del grupo de discusión será de una hora como máximo, para evitar el cansancio de los participantes. Se debe elegir el sistema de registro del diálogo producido, a través de una grabadora de voz.

Los y las participantes serán los alumnos y las alumnas de los diferentes niveles educativos (de 1º a 4º de ESO) donde se ha implementado el programa de prevención.

Las preguntas estímulo a desarrollar en el transcurso de la discusión son las siguientes:

1. ¿Qué opináis del programa “Juego de Llaves”?
2. De todas las actividades que habéis realizado, ¿cuál ha sido más significativa para vosotros y por qué?
3. ¿La metodología de trabajo que desarrolla el programa “Juego de Llaves” permite aprender y mejorar vuestro comportamiento para evitar conductas de riesgo asociadas al consumo?
4. ¿La infraestructura del centro y los recursos utilizados para desarrollar el programa han permitido aprender cuestiones para vuestra vida y madurar como personas?

5. ¿Los profesionales que han trabajado el programa con vosotros han favorecido o dificultado la puesta en marcha del programa?
6. ¿Cómo considerarías tu nivel de implicación en el programa y en el desarrollo de las actividades previstas en el mismo?
7. ¿La implicación de vuestra familia en el programa modifica la sensibilidad que tiene esta para abordar el tema de la prevención de adicciones?
8. ¿Tu motivación por aprender y trabajar un programa de prevención de drogodependencias ha estado a la altura que se requería?
9. ¿Qué cuestiones o temas habéis echado en falta en el programa?

La persona que ejerce la función de moderador o moderadora en el grupo de discusión será el técnico de prevención de cada región de Proyecto Hombre.

La transcripción de los grupos de discusión se realizó con el apoyo del programa de análisis cualitativo Nvivo 11, obteniéndose 332 referencias que han sido clasificadas a lo largo de 9 categorías de análisis que reflejan la opinión que el grupo de estudiantes confiere al programa: opinión sobre el programa, actividades más significativas, metodología, infraestructura de centro y recursos, profesorado, nivel de implicación del alumnado, implicación familiar, motivación del alumnado hacia el programa y carencias del programa

Se presenta en el anexo 7 un guión dirigido a la persona encargada de moderar esta técnica con las instrucciones pertinentes de aplicación.

### 5.3.5. Entrevista al profesorado

Es imprescindible en el estudio analizar cómo percibe el profesorado encargado de llevar a cabo las diferentes actividades que configuran las sesiones del programa “Juego de Llaves”, su participación como miembro activo del mismo. Para ello se consideró diseñar una entrevista semiestructurada que recogiese información sobre diferentes elementos susceptibles de validar su eficacia: motivación, experiencia, dificultades, impacto social y académico, modificación de conductas y propuestas de mejora.

La entrevista es entendida como un proceso de comunicación, pero no una comunicación interpersonal cotidiana, sino que mantiene una intención y una finalidad concreta (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz (2013) y Valles (2014). Como define Kvale (2011, p. 30), “la entrevista es una interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas como en la conversación cotidiana y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado”. En definitiva, Bisquerra (2004, p. 336) la define como “una técnica cuyo objetivo es obtener información oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones y los valores, en relación con la situación que se está estudiando”.

La entrevista diseñada es de carácter semiestructurado, con la finalidad de recabar información desde la propia perspectiva de la persona entrevistada. Este instrumento no se encamina hacia la cuantificación sino a la obtención de un relato matizado desde diferentes posturas, por lo que precisa de un guión preestablecido y flexible de interrogantes (Kvale, 2011). Según expone Bisquerra (2004), parte de un guión que determina de antemano cual e la información relevante que se necesita obtener, siendo las preguntas que se formulen de carácter abierto lo que permite obtener una información más rica en matices.

Siguiendo a Martínez (1998), Kvale (2011) y Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz (2013), se siguieron las siguientes fases para el diseño y la ejecución de la entrevista, cuya estructura definitiva puede encontrarse en el anexo 8:

 Fase preparatoria:

- Se elaboró la guía de interrogantes compuesta por 9 cuestiones:
  1. ¿Cuáles son los motivos por los que ha participado en el programa “Juego de llaves”?
  2. ¿Tenía alguna experiencia previa en la prevención de drogodependencias?
  3. ¿Las actividades programadas en las diferentes sesiones que configuran el programa “juego de llaves” responden a los intereses y necesidades de su alumnado?
  4. ¿Cómo describiría su papel como responsable de la implementación de las actividades del programa “Juego de Llaves”?
  5. ¿Ha percibido alguna dificultad a la hora de implementar las diferentes sesiones que configuran el programa?
  6. ¿En qué medida el programa “Juego de Llaves” ha repercutido en el rendimiento del alumnado en las diferentes áreas curriculares?
  7. ¿Cree que los contenidos trabajados en el programa “Juego de Llaves” (gestión emocional, estrategias cognitivas, actividades de ocio y tiempo libre, interacciones sociales, información sobre drogas, actitudes hacia las drogas y sistemas de valores) tienen repercusión en la vida social cotidiana del alumnado?
  8. ¿Considera que tras la puesta en marcha de este programa las conductas y los comportamientos considerados adictivos (apatía, agresividad, aislamiento, cambios bruscos de humor, apariencia descuidada, etc.) por parte del alumnado se han visto reducidos? ¿Por qué?
  9. Desde su posición como agente que ha desarrollado las diferentes sesiones del programa “Juego de Llaves”, ¿podría aportar alguna observación o sugerencia que permita mejorar el mismo?

#### 🔑 Fase de apertura:

- De manera individualizada, se explica a los entrevistados y entrevistadas el procedimiento a seguir durante la misma.
- Al inicio de la entrevista se explicitan los objetivos de la entrevista, de manera que los y las participantes tomen conciencia de la finalidad del estudio.
- Es preciso solicitar a los entrevistados su consentimiento para proceder a la grabación de la conversación en formato voz.
- Fase de desarrollo:
- Teniendo como referente el guión de interrogantes se procederá a realizar la entrevista, cuya duración no debe sobrepasar los 25 minutos.
- En torno al guión de interrogantes se podrán introducir notas aclaratorias en función de los hechos que se pretenden conocer y las explicaciones dadas por los profesores y profesoras, llegando a reconducir la entrevista hacia la finalidad de la misma.

#### 🔑 Fase de cierre:

- Previa conclusión de la entrevista se le indicará al entrevistado o entrevistada la proximidad de cierre de la misma con la finalidad de recapitular sobre el discurso dado o la concreción en algún aspecto tratado.

La transcripción de las entrevistas se introdujo en el programa de análisis cualitativo Nvivo 11, donde se elaboró el árbol de categorías y nudos, formado por 9 categorías que recogen un conjunto de ideas con unidad de sentido, como: motivos de participación en el programa, experiencia previa en prevención de drogodependencias, adecuación de las actividades a los intereses y necesidades del alumnado, valoración de su actuación profesional, dificultades encontradas, efecto del programa en el rendimiento del alumnado, repercusión de los contenidos en la vida social del alumnado, reducción de conductas y comportamientos adictivos y sugerencias de mejora.

### 5.3.6. Cuestionario de satisfacción del alumnado

Finalmente, se pretende obtener información sobre la satisfacción de los diferentes actores y actrices que han participado en las diferentes actividades del programa, tanto como destinatarios (alumnado y familias) como responsables de su implementación (profesorado).

Para ello se diseñaron, de manera diferenciada, tres cuestionarios autoadministrados implementados de manera individual y anónima durante la última sesión del programa, cuya duración se estimó en torno a los 5-7 minutos.

En el caso del alumnado, el instrumento queda expuesto en el anexo 9 y está configurado por una primera página que recoge una serie de datos que han de ser cumplimentados por el técnico de prevención encargado de liderar las diferentes actividades y que son: nombre del centro educativo, tipología de centro y localidad en la que se ubica el centro.

La segunda página engloba las 14 preguntas que han de ser rellenadas por el alumnado, distribuidas a lo largo de dos dimensiones:

- 🔑 En un primer momento se solicitan datos de identificación de los y las estudiantes que han participado en el programa: sexo, edad y curso en el que se encuentra matriculado.
- 🔑 El segundo bloque lo configuran ocho preguntas de valoración escalar (grado de acuerdo con las afirmaciones presentadas en una escala aditiva de 1 a 5), donde se valoran diferentes elementos relacionados con la satisfacción con el programa como son: consideración de la utilidad de lo aprendido en el programa, valoración de los recursos, nivel de motivación y preparación del profesorado para implementar las actividades del programa, percepción de los aprendido en el programa, modificación del comportamiento y satisfacción general.
- 🔑 Finalmente, se presentan tres preguntas abiertas donde se demanda a la persona encuestada que expongan puntos fuertes y puntos débiles del programa, así como propuestas para la mejora del mismo.

### 5.3.7. Cuestionario de satisfacción de las familias

La evaluación de la satisfacción de las familias con el programa “Juego de Llaves” se ha llevado a cabo por medio de un cuestionario presente en el anexo 10, diseñado de un modo similar al ya expuesto para el alumnado. En su primera página recoge información que ha de ser cumplimentada por el técnico de prevención encargado de coordinar las diferentes actividades y que son: nombre del centro educativo, tipología de centro y localidad en la que se ubica el centro.

La segunda página engloba las 19 preguntas que han de ser rellenadas por el o la representante de la familia que ha participado en el programa, distribuidas a lo largo de dos dimensiones:

- 🔑 En un primer momento se solicitan datos de identificación: sexo, edad, parentesco con el alumnado y curso en el que se encuentra matriculado el alumno o alumna de la que es familiar.
- 🔑 El segundo bloque lo configuran doce preguntas de valoración escalar (grado de acuerdo con las afirmaciones presentadas en una escala aditiva de 1 a 5), donde se valoran diferentes elementos relacionados con la satisfacción con el programa como son: temáticas trabajadas, consideración de la utilidad de lo aprendido en el programa, valoración de los recursos y la metodología empleada en las actividades, temporalización, nivel de motivación y preparación del profesorado para implementar las actividades del programa, cumplimiento de expectativas, percepción de los aprendido en el programa y satisfacción general.
- 🔑 Finalmente, se presentan tres preguntas abiertas donde se demanda a la persona encuestada que expongan puntos fuertes y puntos débiles del programa, así como propuestas para la mejora del mismo.

### 5.3.8. Cuestionario de satisfacción del profesorado

En último lugar, la evaluación de la satisfacción del profesorado participante con el programa “Juego de Llaves” se ha llevado a cabo con el apoyo de un cuestionario presente en el anexo 10, que está configurado de un modo similar a los ya expuestos para el alumnado y para las familias. En su primera página recoge información que ha de ser cumplimentada por el técnico de prevención encargado de coordinar las diferentes actividades y que son: nombre del centro educativo, tipología de centro y localidad en la que se ubica el centro.

La segunda página engloba las 19 preguntas que han de ser rellenadas por el profesor o profesora que ha participado en el programa, distribuidas a lo largo de dos dimensiones:

- 🔑 En un primer momento se solicitan datos de identificación de los y las docentes: sexo, edad y curso en el que ha desarrollado el programa.
- 🔑 El segundo bloque lo configuran doce preguntas de valoración escalar (grado de acuerdo con las afirmaciones presentadas en una escala aditiva de 1 a 5), donde se valoran diferentes elementos relacionados con la satisfacción con el programa como son: grado de cumplimiento de los objetivos, temáticas trabajadas, consideración de la utilidad de lo aprendido en el programa, valoración de los recursos y la metodología empleada en las actividades, temporalización, relación con el personal técnico de prevención, capacitación personal para desarrollar las diferentes actividades, cumplimiento de expectativas, valoración de la mejora del comportamiento del alumnado, percepción de los aprendido en el programa y satisfacción general.
- 🔑 Finalmente, se presentan tres preguntas abiertas donde se demanda a la persona encuestada que expongan puntos fuertes y puntos débiles del programa, así como propuestas para la mejora del mismo.

### 5.4. Plan de trabajo

---

La evaluación del programa “Juego de Llaves” se realiza a través de un proceso de toma de decisiones a través del cual se planifica, se examina, se recogen datos y se informa sobre el valor o mérito del objeto de evaluación. Partiendo de diversos trabajos (Fernández-Ballesteros, 1995; Sanz Oro, 1998; Pérez Carbonell, 1999; De Miguel, 2000; Expósito y otros, 2004; Pérez Juste, 2005 y Mateo y Martínez, 2008), hemos llegado a establecer este proceso en seis fases, que exponemos a continuación:

1. *Fase 1: Planteamiento de la evaluación: necesidades y objetivos (mes 1 a mes 3).* Una evaluación empieza por una demanda y por un estudio de la viabilidad de esa demanda. Ello requiere la primera recogida de información sobre el programa y sobre las condiciones que le rodean. Las tareas realizadas en este primer momento han sido un estudio documental-comparativo de diferentes modelos de evaluación de programas de prevención de drogodependencias, la delimitación de los objetivos específicos de la evaluación y la definición de los interrogantes del estudio.

2. *Fase 2: Selección de operaciones a observar: variables (mes 2 a mes 4).* Las “operaciones” a observar son consideradas como las manifestaciones que registramos en las unidades que han recibido el programa y que suponemos expresan sus efectos. Ha sido el momento de concretar las dimensiones de análisis e identificar las variables de estudio.
3. *Fase 3: Planificación de la evaluación: diseño (mes 3 a mes 5).* Un diseño es un plan desde el que se establece qué, cuándo y qué unidades van a ser observadas. Su planificación diseño ha de atender al objeto a evaluar, los elementos constituyentes del programa y los contextos de aplicación. Es por ello que planificamos las actividades necesarias que nos permitieron conseguir los resultados deseados. Entre ellas destacan: selección del diseño y modalidad de investigación: estudio no experimental y descriptivo (ex-post-facto) sobre la base de una investigación evaluativa; descripción de los grupos poblacionales (directos: alumnado de ESO y familias; indirectos: profesorado) y diseño y validación de los instrumentos de recogida de información: cuestionarios, grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas.
4. *Fase 4: Recogida de información (mes 6 a mes 8).* Desde un punto de vista metodológico, evaluar un programa supone utilizar una serie de estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de información identificadas desde el punto de vista de la metodología de Investigación y dependientes de las operaciones a observar y los análisis a realizar. En esta fase hay que considerar dos aspectos antes de proceder a realizar la observación de las unidades: 1) cuidar, especialmente, los pasos para recoger la información necesaria (calendarios, formación de observadores, solicitud de autorizaciones, planificación de visitas...) y, 2) considerar los potenciales sesgos que van a producirse durante la recogida de información en los datos a obtener. Por último, hay que prestar atención a los derechos de los implicados, así como a cuestiones de tipo ético. Es por ello que se establecieron los calendarios de implementación de los instrumentos de recogida de información, se solicitaron las autorizaciones a los centros implicados para la recogida de información y se implementaron los instrumentos de recogida de información a las audiencias implicadas.
5. *Fase 5: Análisis de datos (mes 9 a mes 10).* Esta fase conlleva un proceso a través del cual se elaboran, mediante procedimientos racionales y estadísticos, los resultados a partir de los datos obtenidos tras la aplicación de los instrumentos. Su objetivo es sintetizar lo obtenido para dar respuesta a los propósitos de la evaluación. Los procedimientos desarrollados han sido: selección de las estrategias analíticas, tanto cuantitativas como cualitativas, para el tratamiento de la información recogida; generación y depuración de bases de datos cuantitativos; diseño de los sistemas de categorización de la información cualitativa; aplicación del tratamiento analítico cuantitativo, cualitativo y mixto; exposición e interpretación de resultados; discusión de resultados y elaboración de conclusiones y diseño de propuestas de mejora y optimización del programa
6. *Fase 6: Informe de evaluación (mes 11 a mes 12).* El informe de evaluación es el producto de la misma y, por tanto, el “rostro público” de esta tarea. Constituye la fase final, donde los resultados obtenidos son transmitidos, en forma oral o escrita, a las personas que la solicitaron. Se trata de una forma eficaz y eficiente de ofrecer los resultados del proceso, a través de los cuales podremos tener una serie de juicios de valor para poder avanzar en un mejor diseño y estrategias del programa. El mismo contará con apartados como una presentación, resumen de resultados, información del programa, estudio valorativo, resultados, conclusiones y recomendaciones.



# 6.

---

## RESULTADOS

Se muestran a continuación los resultados de la evaluación efectuada sobre el programa “Juego de Llaves” en sus diferentes momentos de implementación y a partir de las herramientas diseñadas para tal fin. En primer lugar, se exponen los resultados de la evaluación inicial desarrollada de manera previa a la implementación del programa para posteriormente, pasar a evaluar el impacto del mismo una vez esta ha concluido. Asimismo, se expone la evaluación de las diferentes unidades didácticas del programa escolar llevada a cabo por el profesorado y la evaluación de las sesiones del programa familiar efectuada por las familias participantes del mismo.

### 6.1. Evaluación inicial del alumnado

---

Se presentan a continuación los resultados de la implementación del cuestionario pre-test constitutivo del proceso de evaluación del impacto del programa de Prevención “Juego de Llaves” y dirigido al alumnado novel que participa en el mismo, a partir de las diferentes dimensiones que configuran la herramienta, durante el curso académico 2016-2017. Se expone la información en atención a las dimensiones que configuran el programa, incorporando, en primer lugar, las características del grupo de estudiantes participante.

#### 6.1.1. Actividades de ocio

La primera dimensión de análisis objeto del instrumento pre-test hace referencia a las actividades de ocio en las que los alumnos y las alumnas destinan este tiempo, así como una valoración tanto de la oferta a la que pueden optar y las influencias internas y externas que les invitan a participar en ellas.

El tiempo de ocio de este grupo de estudiantes se ocupa principalmente en actividades como escuchar música, usar el móvil, salir con las amistades, ver televisión, hacer deporte y usar el ordenador para navegar por internet y participar en redes sociales (ver tabla 39).

Tabla 39: Actividades de ocio

Actividades de ocio	f	%
Hacer deporte	3103	11,02
Ir al cine	1906	6,77
Escuchar música	3510	12,46
Ir a discotecas, bailar	585	2,07
Salir o reunirme con amigos	3212	11,40
Ir a museos, exposiciones	370	1,31
Leer	1908	6,77
Ver la televisión	3154	11,19
Usar el ordenador	2487	8,83
Usar el teléfono móvil	3474	12,33
Usar la Tablet	1652	5,86
Jugar con videojuegos, consolas, etc.	1990	7,06
Ir de compras	20	0,07
Pintura	82	0,29
Aprendizaje de idiomas extranjeros	50	0,18
Canto e instrumentos musicales	146	0,52
Cuidado de animales	36	0,13
Viajes	20	0,07
Cine, teatro, conciertos	28	0,09
Actividades religiosas	25	0,08
Voluntariado	62	0,22
No hacer nada	346	1,23
<b>Total</b>	<b>4195</b>	<b>100,0</b>

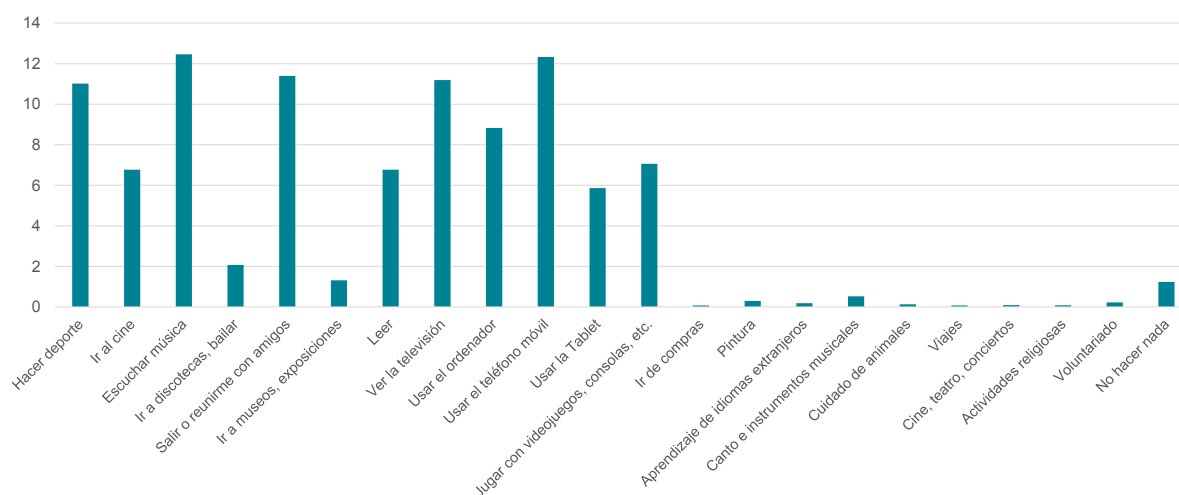


Figura 15: Actividades de ocio

Las actividades señaladas como las preferentes de este grupo de estudiantes son realizadas en la misma medida con independencia de que sean chicos o chicas. Sin embargo, es interesante comprobar como el ocio de carácter cultural es más practicado por las mujeres (ir al cine, exposiciones, leer...) mientras que jugar a videojuegos es realizado en su mayoría por los hombres (ver tabla 40).

Tabla 40: Actividades de ocio en función del sexo del alumnado

Actividades de ocio	Hombres		Mujeres	
	f	%	f	%
Hacer deporte	1741	56,7	1327	43,3
Ir al cine	830	44,0	1057	56,0
Escuchar música	1625	46,7	1855	53,3
Ir a discotecas, bailar	263	45,4	316	56,4
Salir o reunirme con amigos	1567	49,3	1610	50,7
Ir a museos, exposiciones	156	42,6	210	57,4
Leer	725	38,2	1172	61,8
Ver la televisión	1577	50,5	1547	49,5
Usar el ordenador	1289	52,5	1167	47,5
Usar el teléfono móvil	1666	48,5	1771	51,5
Usar la Tablet	820	50,2	814	49,8
Jugar con videojuegos, consolas, etc.	1505	76,5	462	23,5
Ir de compras	3	15,0	17	85,0
Pintura	19	23,8	61	76,3
Aprendizaje de idiomas extranjeros	20	40,0	30	60,0
Canto e instrumentos musicales	25	18,9	107	81,1
Cuidado de animales	12	32,4	25	67,6
Viajes	9	45,5	11	55,5
Actividades religiosas	15	60,0	10	40,0
Manualidades	3	23,1	10	76,9
Voluntariado	29	47,5	32	52,5
No hacer nada	182	52,9	162	47,1

Si observamos los datos de la tabla 41, podemos comprobar que este alumnado, cuando quiere buscar actividades de ocio, sabe a dónde dirigirse y tiene un conocimiento claro de la oferta de su entorno. Por otro lado, hay que destacar que es, en todo momento, responsable y autónomo en sus elecciones, no dejándose influenciar ni por el entorno familiar ni por su grupo de amistades.

Tabla 41: Valoración de la dimensión Actividades de ocio

Actividades de ocio	Media	D.T.
Cuando quiero buscar actividades de ocio sé a dónde dirigirme	3,90	1,112
Conozco la oferta de actividades de ocio de mi entorno (barrio, ciudad, etc.)	3,61	1,279
Yo decido las actividades de ocio en las que participo	4,11	1,157
Mi familia decide las actividades de ocio en las que participo	2,32	1,338
Mis amigos y/o amigas deciden las actividades de ocio en las que participo	1,66	1,104

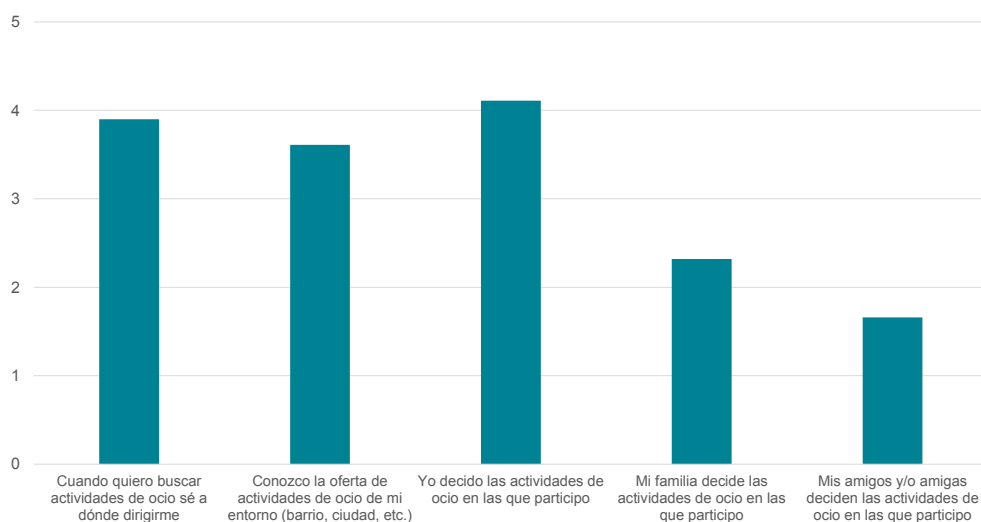


Figura 16: Valoración de la dimensión Actividades de ocio

Sin embargo, si establecemos una comparación atendiendo al sexo, la realización de una prueba de t para muestras independientes ( $n.s.=0,05$ ) aporta diferencias estadísticamente significativas como se observa en la tabla 42 en algunos de los elementos. A pesar de que tanto alumnos como alumnas conocen la oferta de actividades y saben dónde buscarla, son los varones quienes presentan aquí más destrezas. Ambos grupos son lo suficientemente autónomos y autónomas para decidir a qué dedican su tiempo de ocio, aunque los datos revelan que los chicos se dejan influenciar más por sus amistades que las chicas a la hora de elegir las actividades a realizar.

Tabla 42: Valoración de dimensión Actividades de ocio en función del sexo del alumnado

Actividades de ocio	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Cuando quiero buscar actividades de ocio sé a dónde dirigirme	3,99	1,094	3,82	1,124	5,066	0,000
Conozco la oferta de actividades de ocio de mi entorno (barrio, ciudad, etc.)	3,65	1,293	3,56	1,265	2,237	0,025
Yo decido las actividades de ocio en las que participo	4,08	1,167	4,13	1,143	-1,402	0,161
Mi familia decide las actividades de ocio en las que participo	2,34	1,350	2,30	1,325	0,861	0,390
Mis amigos y/o amigas deciden las actividades de ocio en las que participo	1,75	1,57	1,167	1,027	5,276	0,000

Por otro lado, realizamos una búsqueda de diferencias entre las medias de los grupos pertenecientes a las diferentes regiones en las que se insertan sus centros educativos. Para ello se ha aplicado un Análisis de Varianza de un Factor ( $n.s.=0,05$ ) y el contraste post-hoc de Scheffé de comparaciones múltiples para advertir dónde se localizan las diferencias. Los datos de la tabla 15 muestran que existen diferencias entre las medias en los cinco elementos que configuran esta dimensión.

Son los y las estudiantes que viven en Asturias y Melilla quienes, en mayor medida que el resto de alumnado de otras regiones, saben dónde localizar actividades de ocio. Sin embargo, junto a Melilla, es el alumnado de Catilla-La Mancha quien más conoce la oferta de actividades de ocio de su entorno. Las regiones donde el alumnado es más autónomo en la elección de sus actividades son Cataluña, Catilla-La Mancha y Asturias, siendo el grupo de Andalucía quien recibe más presión familiar y el alumnado de Melilla quien se ve más condicionado por su grupo de amistad (ver tabla 43).

Tabla 43: Valoración de dimensión Actividades de ocio en función de la región

Actividades de ocio	F	p	I-J	Grupo favorable
Cuando quiero buscar actividades de ocio sé a dónde dirigirme	8,022	0,000	0,301 0,301	Asturias Melilla
Conozco la oferta de actividades de ocio de mi entorno (barrio, ciudad, etc.)	9,792	0,025	0,334 0,321	La Mancha Melilla
Yo decido las actividades de ocio en las que participo	20,132	0,161	0,613 0,529 0,495	Cataluña La Mancha Asturias
Mi familia decide las actividades de ocio en las que participo	18,686	0,390	0,534	Andalucía
Mis amigos y/o amigas deciden las actividades de ocio en las que participo	7,781	0,000	0,303	Melilla

### 6.1.2. Interacción social

Esta dimensión es entendida en el programa “Juego de Llaves” como la capacidad del alumnado de gestionar sus patrones de socialización. Los datos de la tabla 44 informan que este alumnado es capaz de expresar sus ideas claramente y tomar sus propias decisiones. Asimismo, no se desentienen cuando presencian situaciones de violencia, de las que indican no desentenderse, mostrando además una actitud asistencialista en cuando hay personas agredidas.

Tabla 44: Valoración de la dimensión Interacción social

Interacción social	Media	D.T.
Soy capaz de expresar lo que quiero decir	4,02	1,016
Soy capaz de tomar mis propias decisiones	4,25	,929
Expreso mis ideas sin enfadarme ni enfadar a las demás personas	3,60	1,135
Cuando contemplo una situación de violencia me desentiendo	2,78	1,369
Ante una situación violenta no sé cómo actuar	2,61	1,390
Ante una situación de violencia ayudo a la persona agredida	4,02	1,138

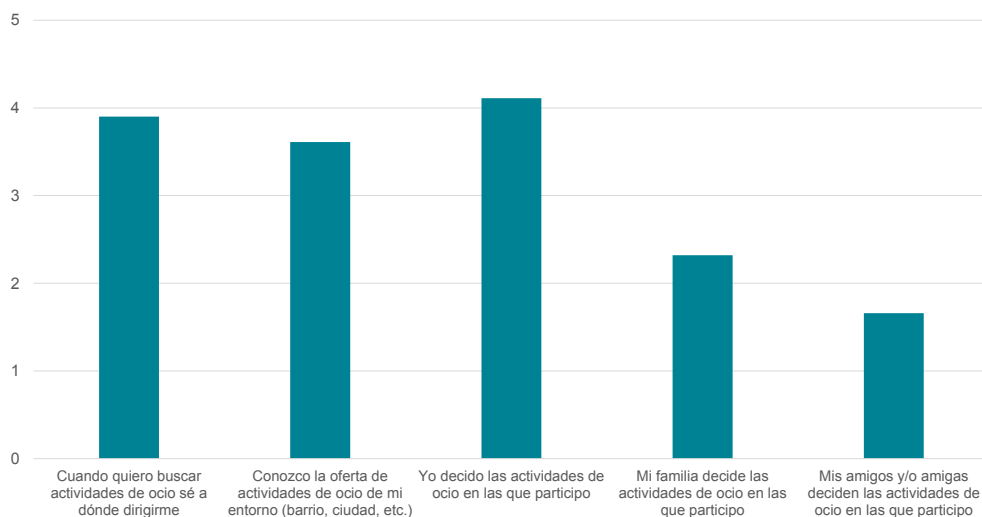


Figura 18: Valoración de la dimensión Interacción social

Si establecemos alguna diferenciación en atención al sexo de este alumnado, la ejecución de una prueba de t de Student para muestras independientes ( $n.s.=0,05$ ), observamos en la tabla 45 que esta característica del alumna es generadora de diferencias estadísticamente significativas y siempre a favor de los hombres, al advertir la capacidad para la expresión de las emociones ( $t=2,553$ ,  $p=0,011$ ), la capacidad para la toma de decisiones ( $t=2,064$ ,  $p=0,039$ ) y desentenderse ante una situación de violencia ( $t=2,585$ ,  $p=0,010$ ).

Tabla 45: Valoración de dimensión Interacción social en función del sexo del alumnado

Interacción social	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Soy capaz de expresar lo que quiero decir	4,06	,997	3,98	1,035	2,553	,011
Soy capaz de tomar mis propias decisiones	4,28	,923	4,22	,937	2,064	,039
Expreso mis ideas sin enfadarme ni enfadar a las demás personas	3,58	1,139	3,61	1,128	-,819	,413
Cuando contemplo una situación de violencia me desentiendo	2,84	1,360	2,73	1,379	2,585	,010
Ante una situación violenta no sé cómo actuar	2,53	1,435	2,68	1,343	-3,317	,001
Ante una situación de violencia ayudo a la persona agredida	3,97	1,164	4,07	1,104	-2,723	,006

Atendiendo a la región a la que pertenece el alumnado, se ha aplicado un Análisis de Varianza de un Factor ( $n.s.=0,05$ ) y el contraste post-hoc de Scheffé de comparaciones múltiples para advertir dónde se localizan las diferencias significativas en la dimensión interacción social. Los resultados que se exponen en la tabla 46 vienen a expresar que el alumnado de Asturias entiende que expresa mejor que el resto de sus compañeros, junto con el de Cataluña, lo que quiere decir. Asimismo, es el alumnado asturiano, junto con el manchego y el catalán quien manifiesta que es capaz de tomar autónomamente sus decisiones. Asimismo, son las y los estudiantes de Asturias quienes son más capaces de expresar libremente sus ideas de manera asertiva y no se desentenden cuando presencian una situación de violencia. Es sin embargo el alumnado de Melilla quien es más proclive a ayudar a una persona que está sufriendo situaciones violentas.

Tabla 46: Valoración de dimensión Interacción social en función de la región

Interacción social	F	p	I-J	Grupo favorable
Soy capaz de expresar lo que quiero decir	8,690	,000	,341 ,308	Asturias Cataluña
Soy capaz de tomar mis propias decisiones	7,721	,000	,274 ,273 ,294	Asturias La Mancha Cataluña
Expreso mis ideas sin enfadarme ni enfadar a las demás personas	9,243	,000	,255	Asturias
Cuando contemplo una situación de violencia me desentiendo	3,767	,002	,287	Asturias
Ante una situación violenta no sé cómo actuar	1,196	,309	-	-
Ante una situación de violencia ayudo a la persona agredida	4,457	,000	,244	Melilla

### 6.1.3. Gestión emocional

La gestión de las emociones, considerada prioritaria en la prevención del consumo de drogas, engloba elementos dentro de la evaluación del programa “Juego de Llaves” que definen al alumnado como una persona valiosa, capaz de expresar sus sentimientos y controlar sus emociones. En este sentido, los datos de la tabla 47 muestran que los y las estudiantes que participan en el programa, previo a su implementación, consideran con valores positivos los tres elementos mencionados.

Tabla 47: Valoración de la dimensión Gestión emocional

Gestión emocional	Media	D.T.
Creo que soy una persona valiosa	3,92	1,149
Soy capaz de darme cuenta cuando siento miedo, tristeza, rabia y alegría	4,59	,840
Sé lo que hacer para manejar y controlar mis emociones	3,84	1,138

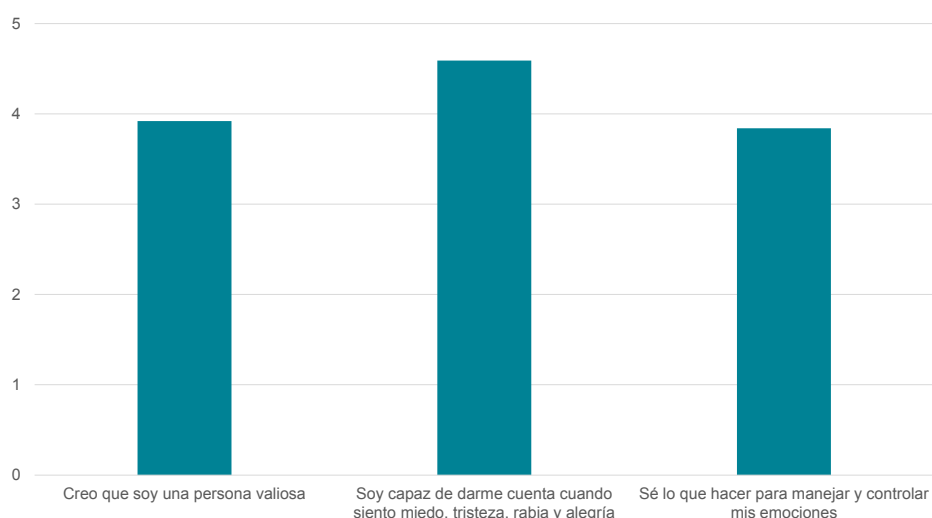


Figura 19: Valoración de la dimensión Gestión emocional

En atención a si son hombres o mujeres, la tabla 48 muestra, tras realizar la comparación de medias correspondiente, que las alumnas son capaces de expresar sus sentimientos de un modo más consciente que los alumnos ( $t=-0,946$ ,  $p=0,344$ ), y son estos últimos quienes realizan un mejor control de sus emociones ( $t=4,714$ ,  $p=0,000$ ).

Tabla 48: Valoración de dimensión Gestión emocional en función del sexo del alumnado

Gestión emocional	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Creo que soy una persona valiosa	3,90	1,148	3,94	1,145	-,947	,344
Soy capaz de darme cuenta cuando siento miedo, tristeza, rabia y alegría	4,56	,880	4,61	,797	-1,936	,053
Sé lo que hacer para manejar y controlar mis emociones	3,92	1,117	3,76	1,150	4,714	,000

Por otro lado, si llevamos a cabo la comparación de medias en atención a la región en la que cursa sus estudios el alumnado, la prueba estadística ANOVA de un factor ( $n.s.=0,05$ ) y su correspondiente prueba post hoc de Scheffé, los datos revelan diferencias en dos elementos (ver tabla 49). El alumnado de Asturias es quien se percibe como la persona más valiosa. Asimismo, este grupo de estudiantes junto con sus compañeros y compañeras de Melilla, son los que entienden que son más capaces de gestionar sus emociones.

Tabla 49: Valoración de dimensión Gestión emocional en función de la región

Gestión emocional	F	p	I-J	Grupo favorable
Creo que soy una persona valiosa	3,893	,002	,273	Asturias
Soy capaz de darme cuenta cuando siento miedo, tristeza, rabia y alegría	,989	,423	-	-
Sé lo que hacer para manejar y controlar mis emociones	8,338	,000	,318 ,292	Asturias Melilla

#### 6.1.4. Estrategias cognitivas

Esta dimensión es entendida en el programa “Juego de Llaves” como el conjunto de elementos que configuran el pensamiento humano. Preguntado el alumnado sobre esta dimensión (ver tabla 50), que la casualidad no es un predictor de sus éxitos, así como que piensan relativamente las consecuencias de sus actos.

Tabla 50: Valoración de la dimensión Estrategias cognitivas

Estrategias cognitivas	Media	D.T.
Cuando algo me sale bien, aunque me haya esforzado, creo que es debido a la casualidad	2,30	1,351
Antes de actuar suelo pensar en las consecuencias	3,55	1,228



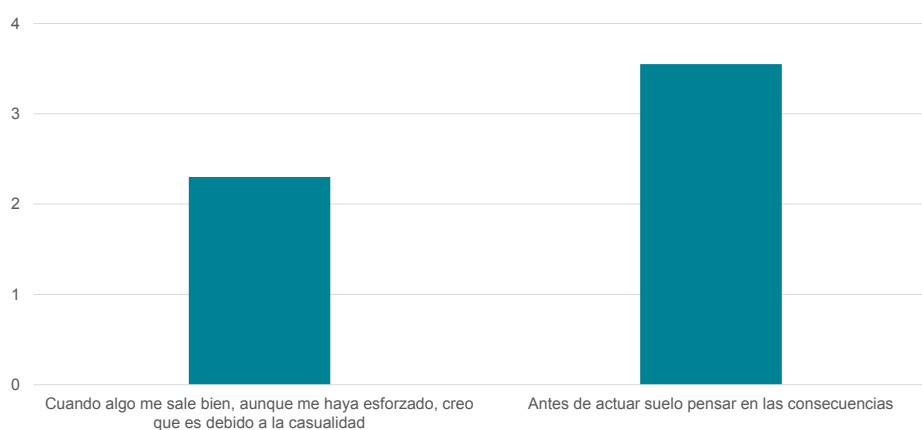


Figura 20: Valoración de la dimensión Estrategias cognitivas

Diferenciado entre hombres y mujeres, se comprueba tras la prueba estadística correspondiente, que tanto hombres como mujeres tienen la misma opinión respecto a los elementos de valoración de esta dimensión (ver tabla 51).

Tabla 51: Valoración de dimensión Estrategias cognitivas en función del sexo del alumnado

Estrategias cognitivas	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Cuando algo me sale bien, aunque me haya esforzado, creo que es debido a la casualidad	2,29	1,351	2,29	1,346	-,016	,987
Antes de actuar suelo pensar en las consecuencias	3,53	1,215	3,57	1,243	-1,098	,272

Por otro lado, diferenciado en virtud de la región de procedencia de este grupo de estudiantes, las pruebas de comparación de medias cuyos resultados se muestran en la tabla 52, que es el grupo de Melilla quien mejores estrategias cognitivas posee.

Tabla 52: Valoración de dimensión Estrategias cognitivas en función de la región

Estrategias cognitivas	F	p	I-J	Grupo favorable
Cuando algo me sale bien, aunque me haya esforzado, creo que es debido a la casualidad	10,146	,000	,255 ,396	Melilla Canarias
Antes de actuar suelo pensar en las consecuencias	16,370	,000	,407	Melilla

### 6.1.5. Valores

En esta dimensión se recoge la percepción del alumnado sobre su esquema de valores. Los datos de la tabla 53, una vez preguntado a este grupo de estudiantes sobre diferentes elementos relativos a la dimensión en curso, muestran que estos saben lo que es un valor y, sobre todo, cuál es el esquema de valores que les identifican como personas y que condicionan sus actuaciones.

Tabla 53: Valoración de la dimensión Valores

Valores	Media	D.T.
Considero que un “valor” es una creencia que condiciona mi comportamiento	3,66	1,116
Sé cuáles son los valores más importantes para mí	4,17	,985
Mis actuaciones y comportamientos van en consonancia con los valores que son importante para mí	3,82	1,031

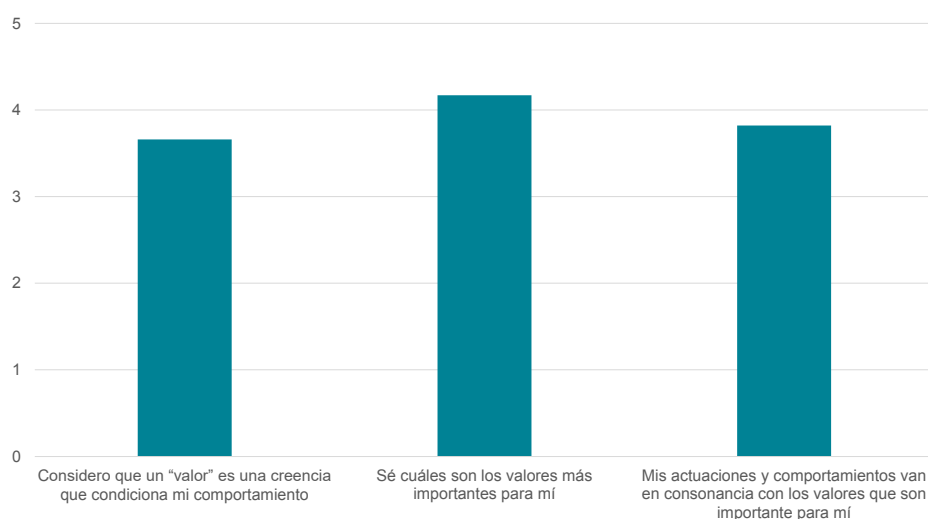


Figura 21: Valoración de la dimensión Valores

Hombres y mujeres muestran una percepción similar en su concepción de lo que es un valor y de aquellos que son importantes en su vida. Sin embargo, son las mujeres quienes consideran que actúan en base a su esquema de valores ( $t=-2,644$ ,  $p=0,008$ ) (ver tabla 54).

Tabla 54: Valoración de dimensión Valores en función del sexo del alumnado

Valores	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Considero que un “valor” es una creencia que condiciona mi comportamiento	3,66	1,117	3,67	1,112	-,457	,648
Sé cuáles son los valores más importantes para mí	4,16	1,004	4,19	,965	-,853	,394
Mis actuaciones y comportamientos van en consonancia con los valores que son importante para mí	3,78	1,050	3,86	1,007	-2,644	,008

En último lugar, es el grupo de estudiantes de Melilla quien percibe tener un mayor conocimiento sobre los que es un valor, cuáles son los valores más importantes para ellos y que sus actuaciones y comportamientos se desarrollan en consonancia con sus propios valores (ver tabla 55).

Tabla 55: Valoración de dimensión Valores en función de la región

Valores	F	p	I-J	Grupo favorable
Considero que un “valor” es una creencia que condiciona mi comportamiento	17,143	,000	,357	Melilla
Sé cuáles son los valores más importantes para mí	10,222	,000	,302	Melilla
Mis actuaciones y comportamientos van en consonancia con los valores que son importantes para mí	10,637	,000	,291 ,229	Melilla Andalucía

### 6.1.6. Información sobre drogas

El alumnado que comienza su participación en el programa considera que posee información sobre drogas y es adecuada, aunque no sabe dónde localizarla y a quién acudir para resolver sus dudas. Asimismo, manifiestan tener un alto nivel de conocimientos sobre el tema al indicar que conoce las consecuencias del consumo, que el alcohol es una droga y el tiempo de latencia entre el consumo y el perjuicio que ocasionan (ver tabla 56).

Tabla 56: Valoración de la dimensión Información sobre drogas

Información sobre drogas	Media	D.T.
La información que tengo sobre drogas es adecuada	3,79	1,489
Sé dónde o a quién acudir para buscar información sobre drogas	2,94	1,677
Conozco las consecuencias del consumo de drogas.	4,36	1,190
El alcohol es una droga	3,95	1,373
Creo que se pueden consumir drogas durante mucho tiempo antes de que perjudiquen la salud	1,47	1,070

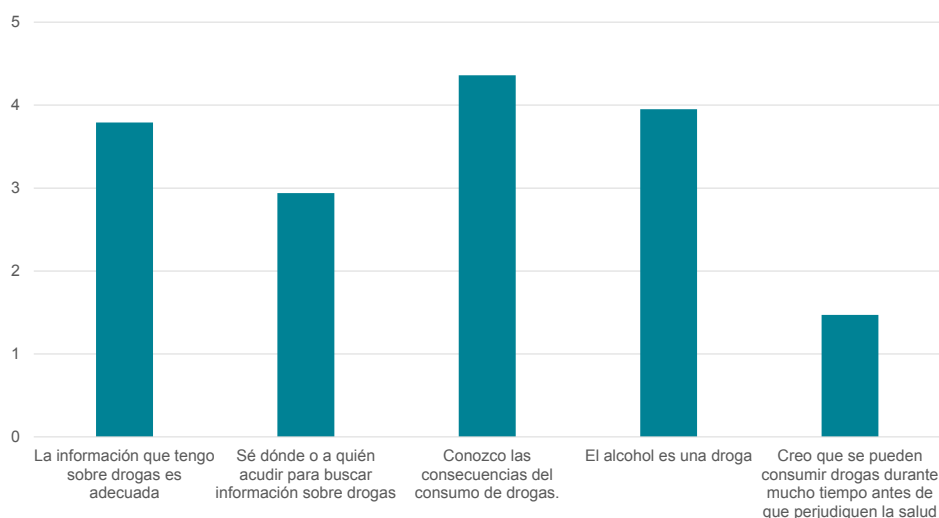


Figura 22: Valoración de la dimensión Información sobre drogas

En la tabla 57 se revelan las diferencias en la percepción sobre la información sobre drogas en atención al sexo del alumnado. La prueba t de Student para muestras independientes (n.s.=0,05) ha revelado diferencias en la posesión de información, siendo está percibida más adecuada en los hombres ( $t=2,007$ ,  $p=0,045$ ). Son, por el contrario, las mujeres quienes consideran que el alcohol es una droga, en mayor medida que sus compañeros varones ( $t=1,313$ ,  $p=0,013$ ).

Tabla 57: Valoración de dimensión Información sobre drogas en función del sexo del alumnado

Información sobre drogas	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
La información que tengo sobre drogas es adecuada	3,85	1,499	3,75	1,470	2,007	,045
Sé dónde o a quién acudir para buscar información sobre drogas	2,97	1,703	2,90	1,651	1,276	,202
Conozco las consecuencias del consumo de drogas	4,38	1,185	4,35	1,178	-3,146	,200
El alcohol es una droga	3,88	1,420	4,02	1,313	2,499	,013
Creo que se pueden consumir drogas durante mucho tiempo antes de que perjudiquen la salud	1,50	1,097	1,42	1,026	1,756	,211

En último lugar, la realización de las pruebas estadísticas correspondientes en atención a la región en la que vive el alumnado, ha aportado diferencias en todos los elementos definitorios de la dimensión. Una aproximación al significado de la información presente en la tabla 58 indica que en Asturias tienen una información adecuada sobre drogas, al igual que sus compañeros y compañeras de Cataluña y Melilla, y conocen junto con el alumnado melillense las consecuencias del consumo. El grupo de Canarias, junto con el catalán, sabe dónde y a qué personas acudir para buscar información sobre drogas, al igual que junto con el alumnado de Castilla-La Mancha entiende que el alcohol es una droga. Es el alumnado de estas islas, junto con el estudiantado de Melilla, quien considera que el tiempo entre el consumo y sus consecuencias perjudiciales para la salud es muy corto.

Tabla 58: Valoración de dimensión Información sobre drogas en función de la región

Información sobre drogas	F	p	I-J	Grupo favorable
La información que tengo sobre drogas es adecuada	23,603	,000	,520 ,599 ,648	Asturias Cataluña Melilla
Sé dónde o a quién acudir para buscar información sobre drogas	23,906	,000	,605 ,833	Canarias Cataluña
Conozco las consecuencias del consumo de drogas	21,425	,000	,330 ,503	Asturias Melilla
El alcohol es una droga	9,202	,000	,348 ,359	Canarias La Mancha
Creo que se pueden consumir drogas durante mucho tiempo antes de que perjudiquen la salud	3,978	,001	,203 ,202	Canarias Melilla

## 6.2. Evaluación de impacto

Valorar la influencia que ha tenido la participación del alumnado en las diferentes actividades que configuran el programa “Juego de Llaves” es una de las prioridades de este proceso de evaluación. Una vez ha concluido la fase de implementación de las diferentes unidades didácticas de las que está constituido el programa escolar y atendiendo a cada una de las dimensiones que lo configuran, se ha llevado a cabo en todos los casos una comparación de medias entre los grupos pretest y postest con el apoyo de la prueba estadística t de Student ( $n.s.=0,05$ ), se exponen los resultados obtenidos.

Por otro lado, y para concluir este apartado, se muestran los hallazgos encontrados por parte del profesorado en cada una de las unidades didácticas del programa escolar, así como de las familias participantes en cada una de las sesiones del programa familiar.

### 6.2.1. Actividades de ocio

Atendiendo a la primera de las dimensiones consideradas, los datos que ofrece la tabla 59 demuestran un impacto relativo de las actividades del programa en la percepción sobre la relevancia de las actividades de ocio y tiempo libre que realiza el alumnado.

Tabla 59: Evaluación del impacto en la dimensión Actividades de ocio

Actividades de ocio	Pretest		Postest		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Cuando quiero buscar actividades de ocio sé a dónde dirigirme	3,90	1,111	3,86	1,146	1,791	,073
Conozco la oferta de actividades de ocio de mi entorno (barrio, ciudad, etc.)	3,61	1,279	3,63	1,273	-,664	,507
Yo decido las actividades de ocio en las que participo	4,11	1,157	4,14	1,129	-1,263	,207
Mi familia decide las actividades de ocio en las que participo	2,32	1,338	2,21	1,266	3,810	,000
Mis amigos y/o amigas deciden las actividades de ocio en las que participo	1,66	1,104	1,67	1,094	-,336	,737

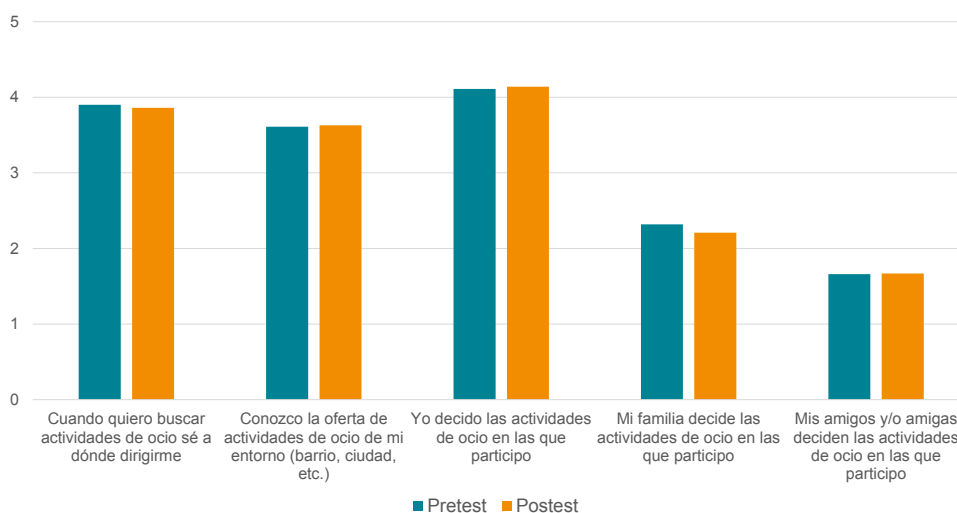


Figura 23: Evaluación del impacto en la dimensión Actividades de ocio

Si bien es cierto que el grupo de estudiantes con el que se ha trabajado es consciente de dónde debe dirigirse a la hora de buscar actividades que ocupen su tiempo de ocio y conoce la oferta de actividades de su entorno y son responsables de sus decisiones respecto de las actividades en las que participan, son conscientes de que el programa les permite ser más autónomos, limitando la participación de sus familias en este proceso de toma de decisiones ( $t=3,810$ ,  $p=0,000$ ).

## 6.2.2. Interacción social

La utilidad del programa en la proporción de estrategias para una mejor interacción social con diferentes grupos es significativa (ver tabla 60). Previo a la participación en las actividades propuestas en la unidad didáctica objeto de este contenido y con posterioridad a la ejecución del programa, el alumnado era capaz de expresar sus propios sentimientos y de tomar sus propias decisiones, apostando además por implicarse en la resolución de situaciones violentas. Sin embargo, gracias a este programa se ha percibido, por una parte, una sensación de necesidad de mejorar la expresión libre de ideas a los y las demás y no entrar, por ello, en conflicto ( $t=4,460$ ,  $p=0,000$ ).

Tabla 60: Evaluación del impacto en la dimensión Interacción social

Interacción social	Pretest		Postest		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Soy capaz de expresar lo que quiero decir	4,02	1,016	3,99	1,024	1,305	,192
Soy capaz de tomar mis propias decisiones	4,25	,929	4,25	,929	-,028	,978
Expreso mis ideas sin enfadarme ni enfadar a las demás personas	3,60	1,135	3,48	1,142	4,460	,000
Cuando contemplo una situación de violencia me desentiendo	2,78	1,369	2,78	1,301	,016	,987
Ante una situación violenta no sé cómo actuar	2,61	1,390	2,60	1,386	,282	,778
Ante una situación de violencia ayudo a la persona agredida	4,02	1,138	3,97	1,096	1,763	,078

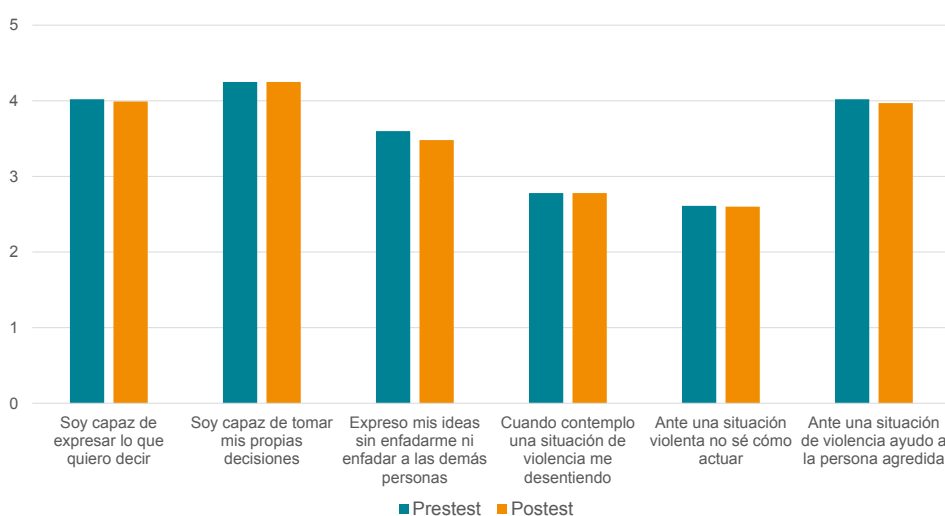


Figura 24: Evaluación del impacto en la dimensión Interacción social

### 6.2.3. Gestión emocional

La gestión de las emociones en la población adolescente ya ha sido considerada un elemento prioritario en la prevención de situaciones que conlleven consumos de drogas. Las actuaciones ejecutadas en el programa “Juego de Llaves” vienen a demostrar no solo la utilidad de la formación en estas competencias sino la necesidad urgente de su implementación (ver tabla 61).

Tabla 61: Evaluación del impacto en la dimensión Gestión emocional

Gestión emocional	Pretest		Postest		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Creo que soy una persona valiosa	3,92	1,149	3,94	1,157	-,928	,354
Soy capaz de darme cuenta cuando siento miedo, tristeza, rabia y alegría	4,59	,840	4,49	,898	5,016	,000
Sé lo que hacer para manejar y controlar mis emociones	3,84	1,138	3,77	1,160	2,596	,009

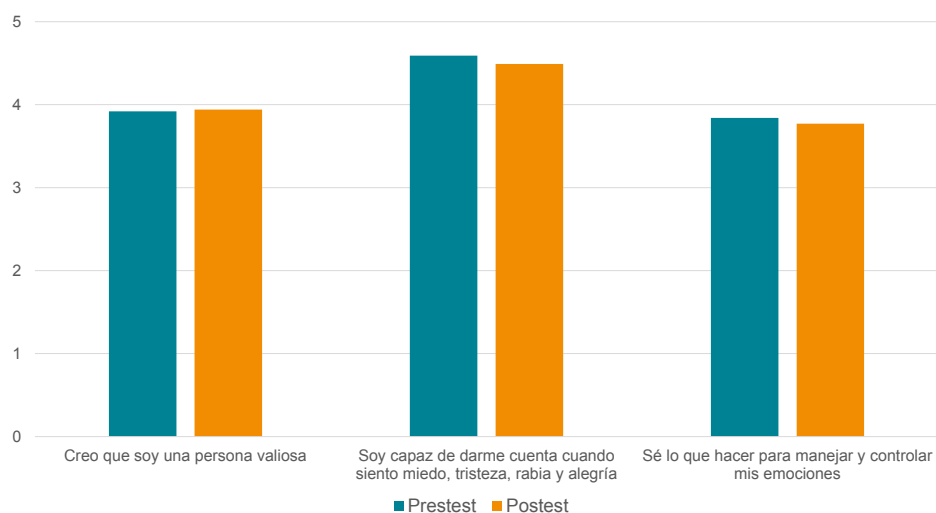


Figura 25: Evaluación del impacto en la dimensión Gestión emocional

A pesar de que el alumnado tenía la percepción de que es una persona valiosa, tras finalizar el programa se ha hecho consciente de las dificultades para poder hacer un uso adecuado de sus emociones ( $t=2,596$ ,  $p=0,009$ ). Además, participar en este programa le ha hecho ser capaz de percibir y distinguir de manera explícita diferentes expresiones emocionales como el miedo, la tristeza, la rabia y la alegría ( $t=5,016$ ,  $p=0,000$ ).

### 6.2.4. Estrategias cognitivas

Adentrándonos en las estrategias cognitivas como dimensión propia de la prevención del consumo de drogas, la puesta en marcha de actividades en este sentido durante el desarrollo del programa ha permitido que el alumnado, antes de actuar, piense cuáles son las consecuencias de su comportamiento ( $t=3,797$ ,  $p=0,000$ ) (ver tabla 62). Sin embargo, y aunque las diferencias no hayan sido estadísticamente significativas, se percibe una disminución en la valoración de la casualidad como argumento para justificar sus acciones, aunque estas sean positivas.

Tabla 62: Evaluación del impacto en la dimensión Estrategias cognitivas

Estrategias cognitivas	Pretest		Postest		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Cuando algo me sale bien, aunque me haya esforzado, creo que es debido a la casualidad	2,30	1,351	2,32	1,342	-,723	,469
Antes de actuar suelo pensar en las consecuencias	3,55	1,228	3,45	1,236	3,797	,000

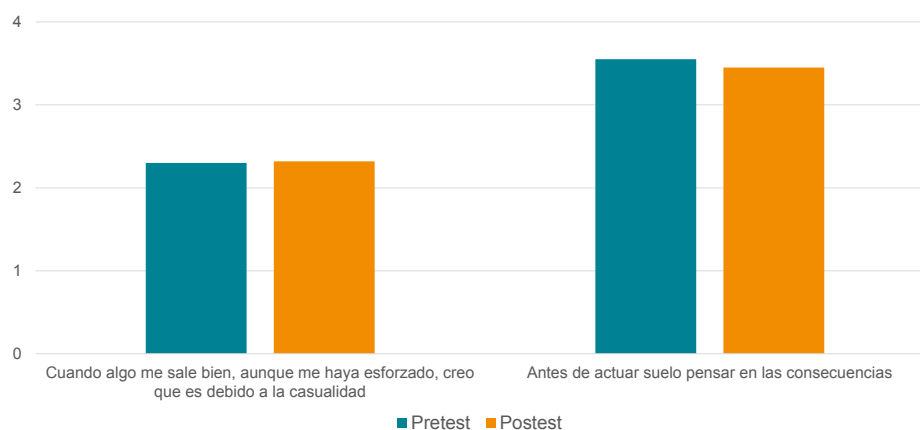


Figura 26: Evaluación del impacto en la dimensión Estrategias cognitivas

### 6.2.5. Valores

La configuración de un sistema de valores es un eje prioritario en la configuración del alumnado como ser social. En este sentido, las actividades programadas en “Juego de Llaves” han tenido un impacto positivo en la conceptualización del término valor y en la identificación de aquellos valores que son importantes en su vida diaria.

Tabla 63: Evaluación del impacto en la dimensión Valores

Valores	Pretest		Postest		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Considero que un “valor” es una creencia que condiciona mi comportamiento	3,66	1,116	3,66	1,095	,226	,821
Sé cuáles son los valores más importantes para mí	4,17	,985	4,14	,992	1,604	,109
Mis actuaciones y comportamientos van en consonancia con los valores que son importante para mí	3,82	1,031	3,77	1,059	2,024	,043



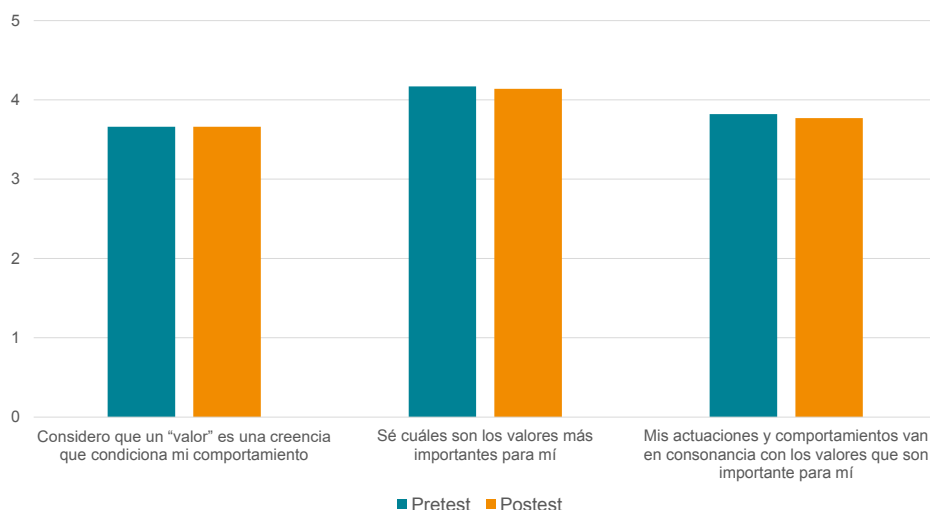


Figura 27: Evaluación del impacto en la dimensión Valores

El programa, según los datos aportados en la tabla 63, ha hecho consciente al alumnado de que sus actuaciones y comportamientos no son consonantes con los valores que son importantes para ellos ( $t=2,024$ ,  $p=0,043$ ), lo que implica tener que actuar en este sentido.

### 6.2.6. Información sobre drogas

La última de las dimensiones consideradas y, por tanto, la última unidad didáctica trabajada con el alumnado en el programa, ha tenido unos efectos muy positivos en el alumnado participante (ver tabla 64), ya que tras finalizar las diferentes actividades, este se ha hecho consciente de poseer información adecuada sobre drogas ( $t=-8,144$ ,  $p=0,000$ ), sabe dónde acudir y a qué personas dirigirse para buscar información sobre drogas ( $t=-9,527$ ,  $p=0,000$ ) y ha adquirido un bagaje de conocimientos relevantes en referencia al consumo de drogas, tales como saber identificar que el alcohol es una droga ( $t=-5,120$ ,  $p=0,000$ ) y que no es preciso consumir drogas durante mucho tiempo antes de que sean perjudiciales para su salud ( $t=-18,298$ ,  $p=0,000$ ). Hay que señalar que tanto antes de comenzar su participación en el programa como al finalizar el mismo, este grupo percibe tener un gran conocimiento sobre las consecuencias del consumo de drogas.

Tabla 64: Evaluación del impacto en la dimensión Información sobre drogas

Información sobre drogas	Pretest		Posttest		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
La información que tengo sobre drogas es adecuada	3,79	1,489	4,06	1,316	-8,144	,000
Sé dónde o a quién acudir para buscar información sobre drogas	2,94	1,677	3,29	1,616	-9,527	,000
Conozco las consecuencias del consumo de drogas	4,36	1,190	4,40	1,088	-1,784	,074
El alcohol es una droga	3,95	1,373	4,10	1,262	-5,120	,000
Puedo consumir drogas durante mucho tiempo antes de que perjudiquen la salud	1,47	1,070	1,98	1,380	-18,298	,000

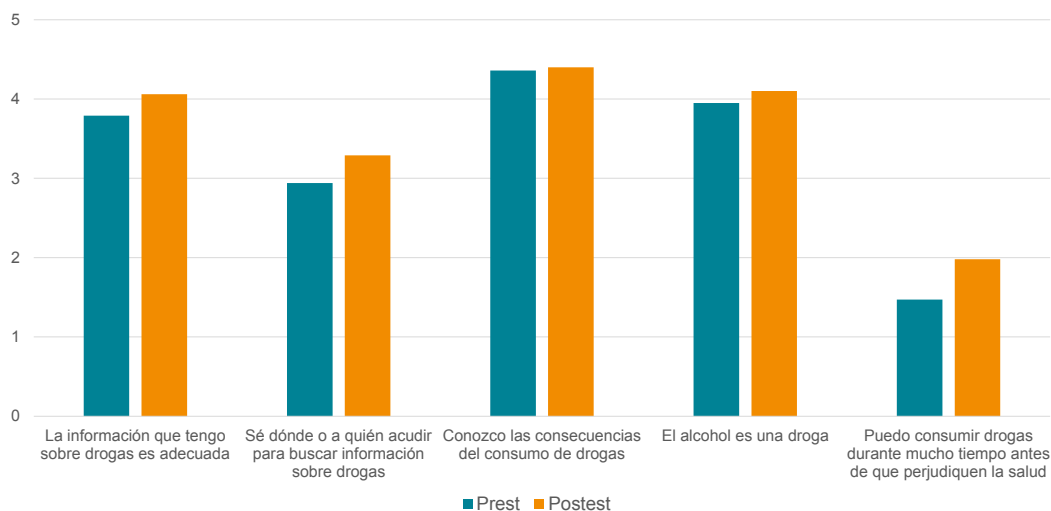


Figura 28: Evaluación del impacto en la dimensión Información sobre drogas

### 6.2.7. Evaluación de las unidades didáctica por parte del profesorado

Tras la implementación de cada una de las seis unidades didácticas que configuran el programa escolar dirigido al alumnado, se solicitó al profesorado responsable de su puesta en marcha una valoración de las mismas.

Si nos apoyamos en la información aportada por la tabla 65, la valoración de las diferentes unidades didácticas es muy positiva en cada uno de los elementos de valoración propuestos. En este sentido, podemos decir, en palabras del profesorado participante, que:

- 🔑 Los temas trabajados en todas y cada una de las unidades didácticas han sido valorados como muy interesantes.
- 🔑 Los contenidos que se han trabajado en cada unidad han sido comprendidos con facilidad por parte del alumnado.
- 🔑 El alumnado ha participado activamente en todas las actividades propuestas en cada unidad. Es la referente a las “estrategias cognitivas” la que posee una valoración más baja.
- 🔑 El material de apoyo que se ha empleado en cada actividad ha sido muy útil para el desarrollo de los diferentes contenidos. No obstante, estos pueden ser optimizados en las sesiones “estrategias cognitivas” y “Actividades de ocio”.
- 🔑 La metodología didáctica empleada para cumplir con los objetivos de cada unidad didáctica ha sido adecuada, aunque en el caso de “estrategias cognitivas” puede ser mejorada.
- 🔑 La duración de las sesiones, aunque se percibe como adecuada para el desarrollo de las actividades que configuran cada unidad, puede ser revisada en las sesiones “información sobre drogas”, “estrategias cognitivas”, “valores” y “gestión emocional”.

- 🔑 En todas y cada una de las unidades didácticas, el espacio en el que se han ejecutado las diferentes actividades ha sido óptimo.
- 🔑 Las unidades didácticas promueven estilos de vida saludable para el alumnado, aunque en las sesiones relacionadas con los “valores” y la “gestión emocional” es preciso hacer una revisión de este tipo de transferencia.
- 🔑 Las actividades desarrolladas en las unidades didácticas permiten al alumnado afrontar situaciones de riesgo. Aun así, en el caso de “valores” y “gestión emocional” éstas han de ser más explícitas.
- 🔑 Es la unidad didáctica relativa a “Información sobre drogas” la que es considerada más útil para la prevención del consumo de drogas por parte del alumnado.
- 🔑 A nivel personal, el profesorado se siente capacitado profesionalmente para desarrollar los contenidos objeto de las diferentes unidades didácticas.
- 🔑 El profesorado ha participado activamente en el desarrollo del programa “Juego de Llaves” y se siente muy satisfecho de las labores realizadas.

Tabla 65: Evaluación de las unidades de didácticas por parte del profesorado

Elemento de valoración	Unidad didáctica	Media	D.T.
Los temas tratados en la actividad han sido interesantes	Gestión emocional	4,23	,965
	Estrategias cognitivas	4,40	1,247
	Interacción social	4,30	1,020
	Ocio y tiempo libre	4,39	1,007
	Información sobre drogas	4,45	,999
	Valores	4,30	1,179
Los contenidos trabajados en la actividad son comprensibles por el alumnado participante	Gestión emocional	4,14	,925
	Estrategias cognitivas	4,04	,886
	Interacción social	4,21	,845
	Ocio y tiempo libre	4,32	,772
	Información sobre drogas	4,20	,659
	Valores	4,23	,833
El alumnado ha participado activamente en las tareas propuestas	Gestión emocional	4,13	,940
	Estrategias cognitivas	3,91	,906
	Interacción social	4,05	,881
	Ocio y tiempo libre	4,14	,851
	Información sobre drogas	4,16	,786
	Valores	4,09	,892

Tabla 65 (continuación): Evaluación de las unidades de didácticas por parte del profesorado

Elemento de valoración	Unidad didáctica	Media	D.T.
El material de apoyo utilizado en la actividad ha sido de utilidad para el desarrollo de los diferentes contenidos	Gestión emocional	4,03	1,101
	Estrategias cognitivas	3,92	,936
	Interacción social	4,13	1,009
	Ocio y tiempo libre	3,99	,878
	Información sobre drogas	4,00	,910
	Valores	4,02	,920
La metodología didáctica desarrollada en esta actividad se adecua a los objetivos pretendidos	Gestión emocional	4,03	1,017
	Estrategias cognitivas	3,98	,872
	Interacción social	4,07	,905
	Ocio y tiempo libre	4,06	,753
	Información sobre drogas	4,03	,759
	Valores	4,20	,959
La duración de la sesión es adecuada para el desarrollo de la actividad propuesta	Gestión emocional	3,90	,998
	Estrategias cognitivas	3,86	,997
	Interacción social	4,00	1,071
	Ocio y tiempo libre	4,05	,957
	Información sobre drogas	3,83	,932
	Valores	3,89	,953
El lugar en el que se ha desarrollado la actividad es adecuado	Gestión emocional	4,09	1,051
	Estrategias cognitivas	4,08	1,059
	Interacción social	4,07	,959
	Ocio y tiempo libre	4,10	,945
	Información sobre drogas	4,20	,850
	Valores	4,12	,943
Esta actividad permite el desarrollo en el alumnado de estilos de vida saludables	Gestión emocional	3,68	1,160
	Estrategias cognitivas	4,05	1,224
	Interacción social	4,00	1,043
	Ocio y tiempo libre	4,27	1,072
	Información sobre drogas	4,39	,920
	Valores	3,99	1,012
Esta actividad permite el afrontamiento de situaciones de riesgo por parte del alumnado	Gestión emocional	3,62	1,216
	Estrategias cognitivas	4,00	1,294
	Interacción social	4,03	1,147
	Ocio y tiempo libre	4,06	1,100
	Información sobre drogas	4,20	,835
	Valores	3,96	,990
Esta actividad es útil para la prevención del consumo de drogas por parte del alumnado	Gestión emocional	3,31	1,599
	Estrategias cognitivas	3,87	1,492
	Interacción social	3,61	1,441
	Ocio y tiempo libre	3,98	1,563
	Información sobre drogas	4,29	,803
	Valores	3,60	1,627
Estoy capacitado para desarrollar los contenidos trabajados en esta actividad	Gestión emocional	4,09	,970
	Estrategias cognitivas	4,16	,966
	Interacción social	4,10	,846
	Ocio y tiempo libre	4,07	,811
	Información sobre drogas	4,21	,981
	Valores	4,16	,806

Tabla 65 (continuación): Evaluación de las unidades de didácticas por parte del profesorado

Elemento de valoración	Unidad didáctica	Media	D.T.
He participado activamente en el desarrollo de esta actividad	Gestión emocional	4,33	,838
	Estrategias cognitivas	4,30	,818
	Interacción social	4,36	,868
	Ocio y tiempo libre	4,34	,715
	Información sobre drogas	4,50	,868
	Valores	4,39	,924
Estoy satisfecho/satisfecha con mi participación en esta actividad	Gestión emocional	4,22	,915
	Estrategias cognitivas	4,26	,783
	Interacción social	4,25	,875
	Ocio y tiempo libre	4,24	,750
	Información sobre drogas	4,30	,948
	Valores	4,34	,942

### 6.2.8. Evaluación de las sesiones por parte de las familias

Conocida la baja participación de las familias en las diferentes actividades escolares propuestas por los centros educativos, es de agradecer la implicación activa de todas aquellas madres y todos aquellos padres que, de una manera voluntaria, han participado activamente en las ocho sesiones del programa familiar.

En base a los resultados obtenidos y que se muestran en la tabla 66, podemos evidenciar una serie de evidencias que valoran el impacto de las sesiones del programa familiar en boca de los y las participantes:

- 🔑 Los temas trabajados en todas las sesiones han sido entendidos como muy interesantes para la prevención del consumo de drogas.
- 🔑 Las actividades que plantea cada sesión se ajustan a los contenidos que se trabajaron. Aun así, en la relativa a **“Cómo se transmiten los valores en la familia”**, estos pueden ser revisados para una mejor adaptación a las demandas de este grupo.
- 🔑 La labor del técnico de prevención es valorada muy positivamente, ya que resalta los contenidos más importantes en cada sesión y ha propiciado un intercambio productivo de opiniones y experiencias entre todo el colectivo participante.
- 🔑 Los recursos utilizados en cada una de las sesiones, así como el espacio reservado para la ejecución de las actividades, han sido valorados como muy adecuados.
- 🔑 La duración estimada para ejecutar cada una de las sesiones ha sido la idónea. Aun así, podría revisarse la relativa a “Autoconocimiento y autoestima”, “gestión emocional” y **“cómo se transmiten los valores en la familia”**.
- 🔑 La participación en las sesiones ha sido relativa. Mientras que en “Información sobre drogas”, “Las tecnologías de la información y la comunicación”, “Establecimiento de normas y límites familiares” y “La gestión de conflictos” ha sido muy activa, no lo ha sido tanto en “gestión emocional”, “La comunicación intrafamiliar” y “Cómo se transmiten los valores en la familia”. No obstante, padres y madres se sienten muy satisfechos con su participación en este programa.

Tabla 66: Evaluación de las sesiones por parte de las familias

Elementos de valoración	Sesión	Media	D.T.
Los temas tratados en la sesión han sido interesantes	La adolescencia y el papel de la familia	4,68	,521
	La comunicación intrafamiliar	4,75	,438
	Establecimiento de normas y límites familiares	4,75	,432
	La gestión de conflictos	4,67	,585
	Autoconocimiento y autoestima	4,71	,519
	Gestión emocional	4,74	,575
	Cómo se transmiten los valores en la familia	4,29	,985
	Ocio y tiempo libre en familia	5,00	,000
	Información sobre drogas	4,77	,430
	Las tecnologías de la información y la comunicación	4,81	,476
Las actividades planteadas se ajustan a los temas trabajados en la sesión	La adolescencia y el papel de la familia	4,57	,601
	La comunicación intrafamiliar	4,68	,502
	Establecimiento de normas y límites familiares	4,59	,565
	La gestión de conflictos	4,51	,703
	Autoconocimiento y autoestima	4,60	,497
	Gestión emocional	4,49	,768
	Cómo se transmiten los valores en la familia	3,94	,966
	Ocio y tiempo libre en familia	4,71	,488
	Información sobre drogas	4,73	,452
	Las tecnologías de la información y la comunicación	4,63	,616
El técnico resalta los contenidos más importantes	La adolescencia y el papel de la familia	4,77	,437
	La comunicación intrafamiliar	4,76	,464
	Establecimiento de normas y límites familiares	4,76	,427
	La gestión de conflictos	4,69	,579
	Autoconocimiento y autoestima	4,60	,497
	Gestión emocional	4,72	,566
	Cómo se transmiten los valores en la familia	4,25	1,065
	Ocio y tiempo libre en familia	5,00	,000
	Información sobre drogas	4,85	,368
	Las tecnologías de la información y la comunicación	4,80	,487
Ha existido un intercambio productivo de opiniones y experiencias entre los y las asistentes de la sesión	La adolescencia y el papel de la familia	4,45	,785
	La comunicación intrafamiliar	4,46	,734
	Establecimiento de normas y límites familiares	4,65	,567
	La gestión de conflictos	4,65	,711
	Autoconocimiento y autoestima	4,46	,741
	Gestión emocional	4,51	,791
	Cómo se transmiten los valores en la familia	4,12	1,054
	Ocio y tiempo libre en familia	4,71	,756
	Información sobre drogas	4,77	,514
	Las tecnologías de la información y la comunicación	4,66	,608
Los recursos utilizados en la sesión (medios audiovisuales, material de apoyo, documentación, etc.) han sido de utilidad para el desarrollo de las actividades propuestas	La adolescencia y el papel de la familia	4,50	,705
	La comunicación intrafamiliar	4,46	,714
	Establecimiento de normas y límites familiares	4,49	,701
	La gestión de conflictos	4,52	,727
	Autoconocimiento y autoestima	4,06	,968
	Gestión emocional	4,26	,924
	Cómo se transmiten los valores en la familia	4,13	1,088
	Ocio y tiempo libre en familia	5,00	,000
	Información sobre drogas	4,62	,637
	Las tecnologías de la información y la comunicación	4,50	,863

Tabla 66 (continuación): Evaluación de las sesiones por parte de las familias

Elementos de valoración	Sesión	Media	D.T.
La duración de la sesión es adecuada para el desarrollo de las distintas actividades	La adolescencia y el papel de la familia	4,49	,612
	La comunicación intrafamiliar	4,58	,601
	Establecimiento de normas y límites familiares	4,51	,701
	La gestión de conflictos	4,50	,642
	Autoconocimiento y autoestima	3,91	,853
	Gestión emocional	3,98	1,011
	Cómo se transmiten los valores en la familia	3,75	1,000
	Ocio y tiempo libre en familia	4,57	,787
	Información sobre drogas	4,15	1,008
El lugar en el que se ha desarrollado la sesión es adecuado	Las tecnologías de la información y la comunicación	4,36	,810
	La adolescencia y el papel de la familia	4,57	,720
	La comunicación intrafamiliar	4,65	,563
	Establecimiento de normas y límites familiares	4,70	,536
	La gestión de conflictos	4,75	,480
	Autoconocimiento y autoestima	4,17	,891
	Gestión emocional	4,44	,768
	Cómo se transmiten los valores en la familia	4,18	1,015
	Ocio y tiempo libre en familia	5,00	,000
He participado activamente en la sesión	Información sobre drogas	4,69	,471
	Las tecnologías de la información y la comunicación	4,55	,654
	La adolescencia y el papel de la familia	4,05	1,036
	La comunicación intrafamiliar	3,86	1,195
	Establecimiento de normas y límites familiares	4,29	,932
	La gestión de conflictos	4,13	,950
	Autoconocimiento y autoestima	4,03	,954
	Gestión emocional	3,79	1,113
	Cómo se transmiten los valores en la familia	3,94	1,144
Estoy satisfecho/satisfecha con mi asistencia a esta sesión	Ocio y tiempo libre en familia	4,14	,900
	Información sobre drogas	4,58	,643
	Las tecnologías de la información y la comunicación	4,40	,857
	La adolescencia y el papel de la familia	4,68	,560
	La comunicación intrafamiliar	4,77	,453
	Establecimiento de normas y límites familiares	4,69	,538
	La gestión de conflictos	4,69	,579
	Autoconocimiento y autoestima	4,63	,547
	Gestión emocional	4,55	,707
Estoy satisfecho/satisfecha con mi asistencia a esta sesión	Cómo se transmiten los valores en la familia	4,35	1,057
	Ocio y tiempo libre en familia	5,00	,000
	Información sobre drogas	4,85	,464
	Las tecnologías de la información y la comunicación	4,71	,622
	La adolescencia y el papel de la familia	4,71	,622

## 6.3. Evaluación general del programa

Este apartado de resultados finaliza con la exposición de la valoración de la satisfacción que, con el programa, tienen las tres audiencias implicadas en el mismo: alumnado, familias y profesorado.

### 6.3.1. Valoración del alumnado

La valoración general del programa por parte del alumnado participante en el mismo se ha llevado a cabo con la puesta en marcha de un grupo de discusión y un cuestionario de satisfacción, ya descritos con anterioridad.

Han sido recibidos nueve grupos de discusión provenientes de las Islas Canarias, Islas Baleares, Castilla la Mancha, Madrid, Málaga, Asturias y Cataluña, los cuales han sido transcritos y codificados teniendo en cuenta las preguntas estímulo. Así pues, y como refleja la tabla 67, el sistema de categorías está formado por nueve nudos: la opinión del alumnado con respecto al programa; las actividades más significativas; si la metodología empleada les permite aprender y mejorar sus conductas; si la infraestructura del centro y los recursos utilizados para desarrollar el programa les han permitido aprender cuestiones para la vida y madurar como personas; si el profesorado ha favorecido la puesta en marcha del programa; si el alumnado se ha implicado en las actividades y ha estado motivado hacia el aprendizaje; si la familia se ha implicado; así como, las carencias que han hallado en el programa.

Tabla 67: Sistema de categorías

Categorías	f	%	Subcategorías	f	%
Opinión sobre el programa	52	15,7%		52	16%
Actividades más significativas	47	14,2%	Bullying	9	2,7%
			Drogas	10	3,0%
			Desarrollo del pensamiento crítico	8	2,1%
			Vídeos	10	3,0%
			Dependencia tecnológica	2	0,6%
			Análisis de canciones	4	1,2%
			Desarrollo de la empatía	2	0,6%
			Conocimiento de los demás	2	0,6%
Metodología	36	10,8%		36	10,8%
Infraestructura de centro y recursos	10	3%		10	3%
Profesorado	28	8,4%		28	8,4%
Nivel de implicación del alumnado	22	6,6%		22	6,6%
Implicación familiar	46	13,9%		46	13,9%



Tabla 67 (continuación): Sistema de categorías

Categorías	f	%	Subcategorías	f	%
Motivación del alumnado hacia el programa	31	9,3%	No	12	3,6%
			Si	19	5,7%
Carencias del programa	60	18,1%	Actividades grupales	2	0,6%
			Charlas de experiencias	5	1,5%
			Veracidad de los cuestionarios	7	2,1%
			Profundizar en drogas	8	2,4%
			Aumentar nº de sesiones	8	2,4%
			Actividades prácticas	2	0,6%
			Actividades reflexivas	4	1,2%
			Recursos audiovisuales	5	1,5%
			No	3	0,9%
			Profundizar en emociones	2	0,6%
			Profundizar en bullying	5	1,5%
			Realizar las actividades en otros espacios	1	0,3%
			Repaso de contenidos	1	0,3%
			Constituir la como asignatura	3	0,9%
Sexualidad	4	1,2%			
<b>Total</b>	<b>332</b>	<b>100%</b>		<b>332</b>	<b>100%</b>

El tratamiento de la información ha generado un total de 332 referencias codificadas donde el mayor peso (18,1%) ha recaído sobre la opinión del alumnado sobre las carencias del programa y la incorporación de medidas para mejorarlo, seguido de la opinión que le merece el programa “Juego de Llaves” (15,7%). Destacable es el peso de las referencias codificadas relativas a las actividades que les han sido más significativas (14,2), seguido de la percepción del alumnado sobre influencia que puede llegar a tener que las familias se impliquen en este tipo de programas, donde se encuentra el 13,9% de las referencias codificadas.

Cuestiones como si la infraestructura del centro y los recursos utilizados para desarrollar el programa han permitido aprender cuestiones para vuestra vida y madurar como personas o la metodología de trabajo del programa ha permitido aprender o mejoras en el comportamiento, o su percepción sobre su nivel de implicación en las actividades propuestas, no han generado mucho debate, por lo que el texto alusivo a estas referencias supone el 3% y el 6,6% respectivamente.

Las categorías que se muestran más equilibradas con respecto al total de referencias responden a si la metodología empleada les permite aprender y mejorar sus conductas (10,8%), las que aluden a si el profesorado ha favorecido la puesta en marcha del programa (8,4%), así como la motivación del alumnado hacia el aprendizaje (9,3%).



Grupo 6: Así sabemos lo que es y no decimos mira soy guay por fumar, por beber, así sabemos la consecuencia.

Grupo 6: Me parece bien por estar informados.

Grupo 6: Te informan y saber lo que es y lo que te puede pasar. Hagas caso o no.

El segundo grupo de discusión ha destacado que el programa les ha dado información sobre diferentes bloques de contenido y que gracias al programa han visto reducidas en algunos de sus compañeros conductas y los comportamientos considerados adictivos como la agresividad.

Grupo 2: pues es un programa que ha dado conciencia a gente que ha empezado a tener algún tipo de adicción a sustancias o algo parecido y no sabía lo que podía causarle.

Grupo 2: yo creo que nos ha dado a todos algunos puntos de vista sobre algunos temas tratados y nos ha ayudado bastante en relación con la autoestima y todo eso.

Grupo 2: también hemos aprendido sobre el control de la agresividad y sobre la autoestima y llevarnos bien con la gente.

Grupo 2: [...] había gente que antes era muy agresiva y ahora con este programa le ha ayudado un montón. Bueno, y también con beber y pegar y todo eso, les ha ayudado también un montón.

Sin embargo, y de manera paralela, discurre otro relato relacionado, como es el considerar que el programa no tiene ninguna repercusión en el alumnado que no es consumidor directo. Estas son algunas observaciones:

Grupo 2: Y a mí esto no me ha ayudado nada porque yo no consumo nada ni bebo nada.

Grupo 2: A mí me pasa lo mismo que a él. Hay personas que sí, que les ha tenido que perjudicar un poco lo que hemos trabajado, pero hay gente que no.

Grupo 2: Bueno yo creo que ha concienciado a alguna gente que pensaba que esos temas, o sea, no influenciaban a nadie, pero que al cabo del tiempo se acaba enganchando a algo y creo que ha concienciado a la gente de qué hacer y qué no hacer y cómo tomar esto a lo largo de la vida porque tú puedes empezar a fumar ahora y dejarlo, pero si sigues, con el tiempo puedes llegar a tener varias enfermedades, tener problemas de salud.

Grupo 2: Este proyecto ha ayudado a los que fuman, beben, toman drogas, etc.

El tercer, quinto y sexto grupo de discusión han valorado positivamente la oportunidad de compartir con el resto del grupo emociones y experiencias al poder expresar libremente su opinión y su repercusión en el conocimiento de sí mismo y en el de los demás, así como en el desarrollo de habilidades sociales y relacionales.

Grupo 3: pues a mí me ha parecido que está muy bien para hablar más con tus compañeros y para compartir opiniones que en ocasiones normales no salen a relucir.

Grupo 3: Si está bien conocer las emociones de los demás porque tú, con tus amigos, no te pones a hablar de estas cosas.

Grupo 3: Y siempre está bien poder hablar de eso con tu clase, de emociones o del alcohol.

Grupo 3: Cada uno puede contar sus experiencias.

Grupo 5: Yo pienso que nos has servido mucho para conocer más situaciones de la adolescencia y de las sustancias.

Grupo 5: Yo he aprendido a relacionarme mejor con los compañeros y a estar abierta a las opiniones de los demás y ayudar más y ser más abierta.

Grupo 5: Yo he podido conocerme más a mí misma.

Grupo 5: Yo he podido conocer más a distintos compañeros y distintas opiniones.

Grupo 6: Hace mejorar la empatía.

El grupo 4 ha centrado sus opiniones en el bloque de información sobre las drogas y actitud hacia las mismas, considerándolo tema candente en la sociedad actual.

Grupo 4: Yo opino que es un programa bastante acertado ya que es un tema que está en nuestra sociedad, sobre las drogas, es un problema que tiene la juventud y pienso que se deberían implementar este tipo de claves y de actividades para concienciar a los alumnos de los peligros que puede suponer y así pueden evitarlos en un futuro.

Grupo 4: Este programa es muy importante ya que por desgracia cada vez más los alumnos, ya sea por tema de problemas familiares o para aparentar, están entrando en este mundo de las drogas y que no es nada bueno. Falta de personalidad de esas personas y que buscan rellenar esos vacíos emocionales y utilizan estos métodos para acercarse a gente.

Grupo 4: Está bien porque lo de las drogas daba información, pero había también otros ámbitos que en realidad se conectan con el de las drogas porque si tú tienes conocimientos de otras cosas, ya no tienes por qué ir a las drogas.

En el grupo de discusión 7 se ha abierto otra línea de debate relacionada con el horario en el que se está implementando el programa “Juego de Llaves”, ya que el alumnado considera que el programa es interesante y es útil, pero les resta tiempo a actividades propias de tutoría que también les interesan y que son postergadas por la implementación del programa.

Grupo 7: Está bien, pero hay actividades que no se están llevando como deberían. Hay actividades que te hablan sobre drogas, pero no te informan, es como un todo.

Grupo 7: El programa en sí está bien, pero que se utilice en la hora de tutoría no porque como es obligatorio pues no podemos solucionar los problemas de la clase porque tenemos que hacer el programa.

### 6.3.1.2. Categoría 2: Actividades más significativas

El análisis de frecuencia de palabra destaca ocho actividades como las más relevantes o que más interés han causado en el alumnado, teniendo en cuenta que, al no describirse la actividad en la mayoría de los casos, se ha tenido en cuenta el núcleo temático de las misma o los recursos empleados. La figura 30 refleja la relación entre los diferentes grupos de discusión y las actividades que más repercusión han tenido en ellos.

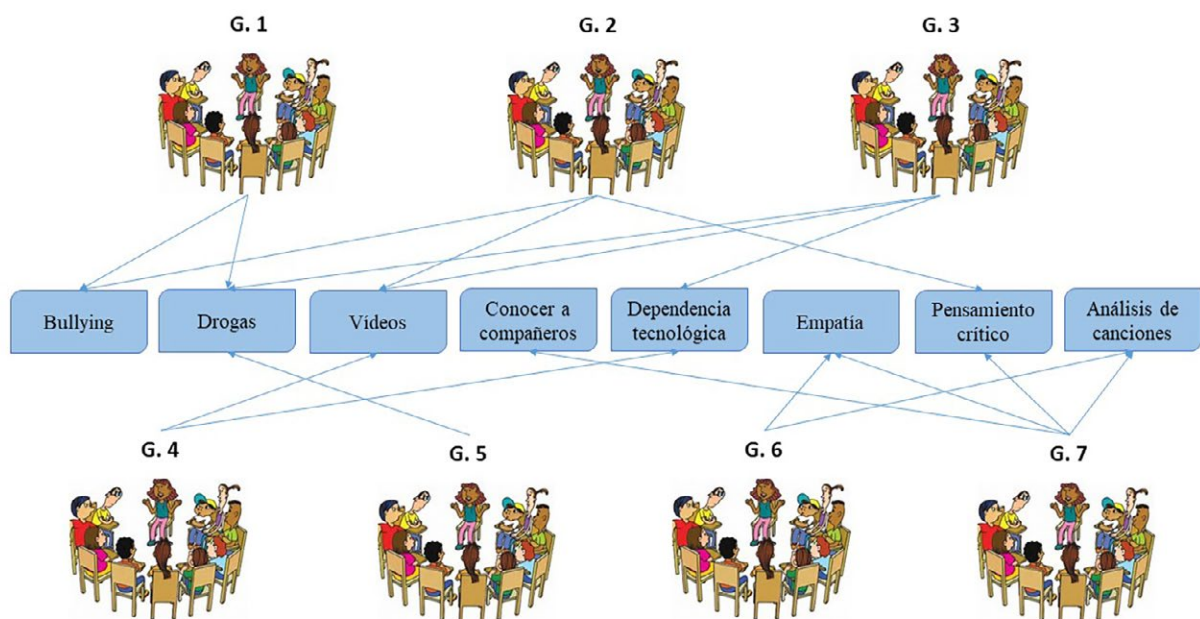


Figura 30: Actividades más significativas

En primer lugar, destacan las actividades relacionadas con el bullying, tema más nombrado por el alumnado ya que además de haberlo trabajado durante el curso, ha sido un tema candente y de actualidad, muy mediatizado además en las redes sociales y en los medios de comunicación de masas. Además, es la única actividad en la que ambos grupos de discusión han coincidido.

Grupo 1: yo la del tema del bullying. Yo que sé, es como que me llamó más la atención porque son cosas y casos que pasan día a día y pueden que estén pasando al lado tuyo y ni te estás dando cuenta.

Grupo 1: La del bullying también porque, no nos damos cuenta, pero, hay más gente de la que pensamos que le hacen bullying por cualquier lado. También por internet. Y la del tema de...

Grupo 1: A mí la de bullying porque hay niños diferentes que debemos de apoyarlos también.

Grupo 1: a mí me parece que lo del bullying también me destacó mucho porque, aunque tú pienses que sólo una colleja no te afecta o cosas así, te afecta más de lo que piensas.

Grupo 2: Una que más nos ha gustado a mi clase ha sido una acción en la que hemos tenido contacto físico con una persona, ha sido pegar, insultos, llegar... normalmente ha sido pegar. Y nos teníamos que explicar qué sucedió, cómo actuamos, y pensar sobre el tema, valorarlo y pensar cómo actuaríamos ahora que ya ha pasado y si estamos orgullosos de los que hemos hecho o pediríamos perdón o nada. o sea, lo que pensamos.

El segundo tema más destacado ha sido el de drogas, es decir, todas las actividades que hayan trabajado relacionadas con las drogas.

Grupo 1: La de drogas porque no es bueno estar fumando ni nada de eso.

Grupo 1: Y la del tema de drogas porque estamos como en la edad en la que tenemos ganas de probar todo, de hacer cosas diferentes. Entonces, pues ahí este “Juego de Llaves” está como dando las reglas para que no lo hagamos que no es bueno.

Grupo 3: Vimos un vídeo sobre las consecuencias de las drogas.

Grupo 5: Pue a mí la que más me ha gustado ha sido la del alcohol porque nos han explicado una gran cantidad de cosas sobre eso y nos han dicho las causas, las consecuencias, los motivos por los que lo hacemos, y que no le ponemos freno. Y me ha hecho más consciente de lo que me puede pasar y me ha hecho decir que no, que lo rechace siempre.

Los grupos de discusión 2, 3 y 4 destacan las actividades realizadas a través de vídeos ya que, dado el poder de atracción de estos recursos, el alumnado considera que eran actividades más lúdicas y entretenidas.

Grupo 3: El vídeo porque no era pesado.

Grupo 3: El vídeo porque llama la atención.

Grupo 3: Al ser un vídeo, no es un texto que lo tienes que leer que quizás es más pesado.

Grupo 3: Con la realidad y la expectativa, a mí el vídeo me llamó más la atención.

Grupo 2: En nuestra clase hemos visto varios vídeos que nos han ayudado a no influenciarnos de la gente, de tener tu propia opinión y saber decidir por ti mismo y a relacionarte con el mundo.

Grupo 4: El vídeo de la chica que era adicta al móvil. Y yo creo que ha sido un buen trabajo ver cómo las redes sociales nos manipulan y nos hacen ser totalmente transparentes hacia la sociedad. Eso a mí me parece que no está bien. Es bueno tener privacidad. Siempre ha sido bueno tener privacidad.

Actividades relacionadas con el conocimiento de los compañeros han sido destacadas por el grupo 7, mientras que los grupos 3 y 4 han señalado dos actividades relacionadas con la dependencia tecnológica:

Grupo 3: También vimos un cortometraje de una chica y la abuela, que tenía que ir al médico. Ese vídeo me impresionó mucho.

Grupo 4: El vídeo de la chica que era adicta al móvil. Y yo creo que ha sido un buen trabajo ver cómo las redes sociales nos manipulan y nos hacen ser totalmente transparentes hacia la sociedad. Eso a mí me parece que no está bien. Es bueno tener privacidad. Siempre ha sido bueno tener privacidad.

Los grupos 6 y 7 han destacado las actividades relacionadas con el posicionamiento en un determinado rol.

Grupo 6: Yo las de los tres cerditos de ponerse en el lugar del otro.

Grupo 7: En tercero tenemos una actividad de unos jóvenes de un barrio que iban a beber y teníamos que ponernos en el lugar de cada uno, del hostelero... para ver el problema que pasa a cada uno.

Sin embargo, el alumnado de los grupos 2 y 7 destaca las actividades relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico, como los vídeos, los dilemas, la educación en valores o los estilos atribucionales.

Grupo 2: Y en nuestra clase hemos visto varios vídeos que nos han ayudado a no influenciarnos de la gente, de tener tu propia opinión y saber decidir por ti mismo y a relacionarte con el mundo.

Grupo 2: Si y también a ser independientes y a no dejarte llevar por lo que hacen los demás o lo que te dicen que hagas sino ser tú mismo.

Grupo 2: Lo que mi clase ha trabajado es los dilemas y esto nos ha ayudado a saber decidir cuando estamos en momentos en los cuáles no sabemos qué decir.

Grupo 2: [...] nos han enseñado diferentes valores que nos han ayudado en la vida.

Grupo 7: Una actividad que me gustó era que te daban unas frases y tenías que indicar si había sido gracias a ti o gracias a otra persona, tienes que ponerte en el sitio que yo me pondría en cada situación.

Finalmente, los grupos 6 y 7 se han visto interesados por la actividad indicada para analizar y reflexionar sobre el mensaje que sobre la letra de las canciones de actualidad transmiten.

Grupo 6: Las canciones que nosotros estamos acostumbrados a escuchar y sacamos cosas interesantes, como machismo.

Grupo 7: La de las canciones que hablaban de amor y todo eso y que nosotros las escuchamos diariamente y tienen un mensaje detrás.

### 6.3.1.3. Categoría 3: La metodología de trabajo desarrollada en el programa permite aprender y mejorar el comportamiento

Como respuesta al interrogante planteado y como refleja la figura 31, el alumnado responde afirmativamente, considerando que mientras más actividades se realicen y más información tengan, les será proporcionalmente fácil poder tomar decisiones y regular su conducta.



Figura 31: Metodología

De manera general se podría afirmar que el alumnado está satisfecho con la metodología empleada, con el tipo de actividades y con los recursos empleados, como refleja su discurso. Así pues, si nos detenemos en el análisis marco que envuelve el “Sí”, podemos recoger las siguientes apreciaciones:

Grupo 1: Sí, bueno, a mí una de las actividades que nos pusieron, que era de hablar de cosas más personales, me ayudó porque me desahogué un montón escribiendo, porque además era por anónimo, entonces me desahogué un montón de cosas que tenía que decir y pues las escribí ahí. Me pareció bien eso.

Grupo 1: para mí el comportamiento no, porque yo voy a seguir comportándome igual, pero para desahogarme si, porque también voy a estar mejor al soltar eso ya, al decirlo.

Grupo 3: Sí, todo ayuda. Que tengas más información y sepamos las consecuencias que puede llegar a tener conseguir alcohol, drogas y eso.

Grupo 4: Sí, la verdad que a mí este proyecto me ha servido para sedimentar los conceptos que ya había depositado en su tiempo porque yo conozco bastante este tema, aunque no lo he experimentado, pero una vez más, me confirma que yo no voy a probar este tipo de sustancias.

Grupo 5: Todo estaba muy bien planteado, pero había unas fichas que había que rellenar, que eran como las metas, que eso nos lo daba al final y nos los mandaba para casa y no podíamos conocer las opiniones de los demás.



Grupo 6: Te hace cambiar tu forma de pensar porque tenemos más información. Te dice lo que puede pasar y reflexionas.

A pesar de esto, hay alumnos que consideran que el programa “Juego de Llaves” no les ha sido interesante, que no les ha permitido reflexionar porque la propia dinámica de aula no les ha motivado.

Grupo 2: En mi caso no hemos visto ningún vídeo. Y a mí esto no me ha ayudado nada porque yo no consumo nada, ni bebo nada.

Grupo 5: Y las hojas que nos daban para hacerla en casa pues nadie la hacía porque era algo que se veía en una clase y ya no se iba a volver a ver. Y no servía para nada esa clase.

Grupo 6: Me aburre que lo ponga en el proyector y luego lo explique. Yo prefiero leerlo y reflexionar entre todos.

Grupo 6: Sí, lo que pasa es que a veces dan como mucha información a lo mejor con un Power Point pues eso sí que nos cansa. Las actividades no. Cuando viene una persona a soltarnos un rollo aburre mucho, pero sí es interesante está bien.

#### **6.3.1.4. Categoría 4: Repercusión de la infraestructura del centro y los recursos utilizados para desarrollar el programa en el proceso de aprendizaje de cuestiones para vuestra vida y maduración personal**

Este interrogante no ha tenido mucha presencia en los grupos de discusión, no llegándose a plantear en algunos de ellos. Dicho esto, se presentan a continuación algunas de las consideraciones del alumnado que aluden a recursos que en algún momento han entorpecido el buen funcionamiento del programa, como el uso de la pizarra digital o el uso de internet.

Grupo 6: Ha habido fallos del proyector, de internet. Y hacía fotocopias o no se trabajaban ese día las actividades.

Grupo 7: En algunas clases el proyector va mal. Y la wifi también va mal.

Además, el grupo 5 insiste en que el aula ordinaria no es el espacio óptimo para llevar a cabo las actividades del programa.

Grupo 5: Me habría encantado hacerlo en el salón de teatro. En determinadas situaciones que teníamos que actuar, la clase es como un poco pequeña y ni teníamos suficiente espacio. Y ahí como está un sitio amplio, pues.

Grupo 5: También lo podíamos haber hecho en otro espacio, porque como en el instituto estamos muy cómodos y confiados pues no nos concentramos.

### 6.3.1.5. Categoría 5: Influencia de los profesionales en la puesta en marcha del programa

El alumnado de todos los centros educativos que han participado estima que el profesorado se ha implicado en el programa y ha hecho un esfuerzo por motivar al alumnado hacia el aprendizaje a pesar de que no siempre lo haya conseguido con todos los alumnos y alumnas.

Grupo 1: Sí, siempre ha hecho que demos nuestra opinión y que pensemos realmente sobre estos temas y, no sé.

Grupo 2: Mi tutora, o sea, ha habido un esfuerzo, pero no ha sabido cómo engancharnos al tema este. No por nosotros sino porque hay gente que no...

Grupo 2: Nuestro tutor también se ha esforzado bastante para engancharnos en este tema.

Grupo 2: si nosotros dos que también vamos a la misma clase, también ha favorecido el apoyo de nuestra profesora para explicarnos el tema y ayudarnos.

Grupo 2: La verdad es que nuestra profesora en este tema nos ha ayudado bastante.

Grupo 4: Se explica y expresa muy bien, con un vocabulario muy correcto y me parece un buen profesor en este taller y en temas de tutoría.

Grupo 4: A mí lo que me gusta es la capacidad que tiene de controlarse, porque ay algunos profesores, que son muy buenos profesores, son muy correctos, pero es difícil dar una clase con gente que no te hace caso. Y (X) sabe controlarse e imponerse a la situación.

Grupo 4: Es muy calmado y explica muy bien.

Grupo 7: En nuestra clase bien porque la profesora te anima a participar y tal.

Grupo 7: En la mía también, te anima como a que hables, te sueltes y que lo cuentes.

De manera puntual el grupo 5 manifiesta mayor desconcierto con respecto a la implicación del profesorado, considerando que en algunas ocasiones las intervenciones del profesorado han sido desmedidas en cuanto a la magnificación del problema. Así mismo, el alumnado ha percibido las carencias formativas del profesorado en algunos bloques de contenidos.

Grupo 5: Han exagerado muchísimo. Es como que, si pruebas el alcohol, de repente te cambia todo. Y la verdad es que daba un poco de miedo porque dijo que con una copa o con un sorbo te podía dar un coma etílico.

Grupo 5: Pero podían poner situaciones un poco más reales, que te puedas encontrar en la vida. Yo pienso que si quieren concienciarnos se deberían utilizar situaciones más creíbles o algo que haya ocurrido.

Grupo 5: Yo creo que como era el primer año que lo hacían, tampoco estaban tan preparadas. Estaba un poco en duda y como es nuestra tutora pues tenemos más relación y no prestamos tanta atención.

### 6.3.1.6. Categoría 6: Nivel de implicación del alumnado en las actividades previstas

Desde una perspectiva global se comprueba que el alumnado si se ha implicado en el desarrollo de las actividades, destacando además dos perfiles: el alumnado al que le repercute directamente porque en alguna de las actividades se ha visto identificado; y el alumnado que no se ha visto identificado en primera persona, pero sí ha visto reflejado a personas con las que mantiene vínculos afectivos.

Grupo 2: Pues a ver yo no es que me haya implicado mucho, pero sí que tengo amigos que fuman e intentar, sé que ellos lo saben, pero intentar para que dejen de hacerlo y algunas veces como exagerar las cosas para meterles el miedo en el cuerpo e intentar como que dejen de fumar. Intentar como asustarles para que lo dejen. Porque prefiero antes asustarlos yo, antes de que les pase algo y que entonces estemos mal todos.

Grupo 2: y en la clase como que todos hemos aportado algo, algunos más que otros, porque otros pasaban de hacer las actividades, pero en general yo y algunos compañeros pues sí que nos hemos implicado a hacer las tareas y pues sí que nos ha servido de algo.

Grupo 2: sí, yo creo que cada alumno se ha implicado más en el tema que más le ha interesado o en el tema que más considera que le afecta, ya que se ha dado cuenta a partir de esto de lo que debe o no hacer.

Grupo 2: Sí, yo también he participado y bueno, espero que la gente que haya hecho esta actividad haya reflexionado sobre las cosas que pueden pasar.

Grupo 2: yo con todo esto de fumar no me he implicado demasiado, pero en temas por ejemplo de autoestima, de cómo ayudar a la gente, mi pensamiento, si me he involucrado porque me favorecía más en cómo afrontar las cosas en un futuro, o sea, que estoy de acuerdo.

Grupo 3: A ver depende de la persona. Yo me he implicado porque me gustan estas cosas.

Grupo 4: Por mi parte sí, he participado en clase, he hecho los cuestionarios y he dado mi opinión, porque lo que se decía en los vídeos yo lo tenía integrado de otra forma distinta.

Grupo 4: Nos hemos implicado mucho a la hora de estar en clase y debatir.

Grupo 6: Bueno. Yo he participado en todas y he estado a gusto haciéndolo.

No obstante, el alumnado que ha participado en los diferentes grupos de discusión pone de manifiesto que había compañeros y compañeras en clase que no han mostrado interés y no han participado, e incluso han llegado a perturbar el buen funcionamiento del programa.

Grupo 3: Hay compañeros que no se han implicado.

Grupo 5: No hacíamos nada y a veces nos lo tomábamos en broma, pero otras no porque es algo que hay que saber para la vida cotidiana y el futuro.

Grupo 5: En las actividades de rellenar fichas no hemos prestado mucha atención o hemos estado hablando con un compañero. Sin embargo, cuando han puesto a lo mejor un vídeo, o una persona hablando pues a lo mejor nos ha llamado más la atención.

Grupo 5: Y las hojas que nos daban para hacerla en casa pues nadie la hacía porque era algo que se veía en una clase y ya no se iba a volver a ver. Y no servía para nada esa clase.

Grupo 6: También hay personas que no han participado porque pensaban que se iban a reír de su opinión o que iban a crear debate y no han participado.

### **6.3.1.7. Categoría 7: Repercusión de la implicación familiar en el programa**

Haciendo una lectura lineal de los discursos, el alumnado considera que su familia está implicada, no tanto en el programa, pero sí en la prevención de conductas de riesgo. La mayoría del alumnado señala que su familia ya le había hablado previamente sobre los efectos del consumo de drogas y que está satisfecha con la participación del alumnado en este programa.

Grupo 1: Mira me están dando lo que me dijiste tú hace tres años. Y me dicen, para que veas que lo que yo te digo sirve.

Grupo 1: A mí, mi familia me habla desde que soy pequeña de todo sobre este tema. Así que si además hacen actividades yo creo que sería agobiante, porque yo ya sé todo lo que va a pasar. Yo ya sé lo bueno y lo malo. Yo ya sé lo que voy a hacer en mi vida y lo que no voy a hacer. Así que si además del instituto, además de lo que me han dicho toda mi vida vamos a hacer actividades en casa. Yo creo que no me servirían de mucho porque yo ya lo tengo claro.

Grupo 4: Cada vez que tenemos charlas de estas se lo cuento a mis padres para que ellos tengan la información, aunque ellos ya lo sepan y me he sorprendido porque hay cosas que no saben.

Grupo 4: Yo también he comentado con mi familia todo lo que hemos trabajado, pero ellos a mí ya me habían informado bastante. Y también mi madre conocía bastante sobre el tema de drogas.

Con respecto a la asistencia a las sesiones informativas son escasos los alumnos que destacan que sus familiares lo hayan hecho. Así mismo hay alumnos que enfatizan como positivo el programa, ya que es la primera vez que tienen contacto con estos contenidos.

Grupo 1: mi madre a mí, por ejemplo. A mí el tema ese nunca me lo habían comentado, pero yo ya sabía lo que había.

Grupo 1: pero hay padres que no te comentan nada y te enteras aquí de los efectos que lo hagas con la familia.

Grupo 2: A ver, yo creo que los padres vengan o no a la reunión es como que ya son más conscientes porque ya son más mayores y al fin y al cabo a todos nos han hablado de este tema y han querido como llevarnos por el camino bueno.

Grupo 2: Sí porque a medida que vamos creciendo ya los padres van insistiendo más sobre estos temas porque ya saben que estamos más cerca de intentar probarlo y eso y vayan o no a esa reunión, ya nos van inculcando esos temas.

Grupo 2: Bueno, en mi caso fue mi abuelo, porque mis padres estaban trabajando y bueno es lo que ha comentado antes, que tus padres te educan para que no fumes, no bebas y todo eso.

Grupo 3: Muchos padres no tienen información. No saben muy bien cómo es ahora la adolescencia.

Grupo 3: Se asustan. No saben cómo actuar. Entonces que exista esto está muy bien.

Grupo 7: Mi madre venía a las sesiones. Me comentaba un poco lo que hacían en esas sesiones, no detallado.

Hay otros alumnos que rehúsan el hecho de que la familia participe, ya que son conscientes de que les van a limitar su libertad de acción.

Grupo 3: Porque a lo mejor tu padre sabe que bebes, pero no se imagina lo que te puede llegar a pasar, entonces como que te da más libertad. Pero si ya se dan cuenta de que te puede llegar a pasar tal cosa, pues ya te van poniendo límites.

Grupo 5: Mis padres vinieron a la que yo no podía venir y bien. Pero algunas personas no quieren que vengan sus padres porque se enteran de cosas y es como que luego te miran el móvil y eso. Pero luego si que es importante porque ellos se ponen en la piel de un adolescente y luego pues te hacen pensar sobre determinadas situaciones.

Grupo 5: Pero a veces le dicen cosas que a lo mejor no son ciertas, porque luego vienen a casa y te dicen tú has hecho esto, esto y esto. Y es como, te quito el móvil porque vas a hacer no sé que. Ellos sólo se quedan con las cosas malas.

### **6.3.1.8. Categoría 8: Motivación del alumnado hacia el programa**

En esta categoría sólo se ha registrado la opinión de 5 grupos de discusión. En la mayoría de los grupos como refleja la figura 32 se hallan opiniones tanto de alumnado que ha estado motivado, como de alumnado que no lo ha estado. La única excepción hallada se corresponde con el grupo 4, donde todo el alumnado ha indicado estar motivado.

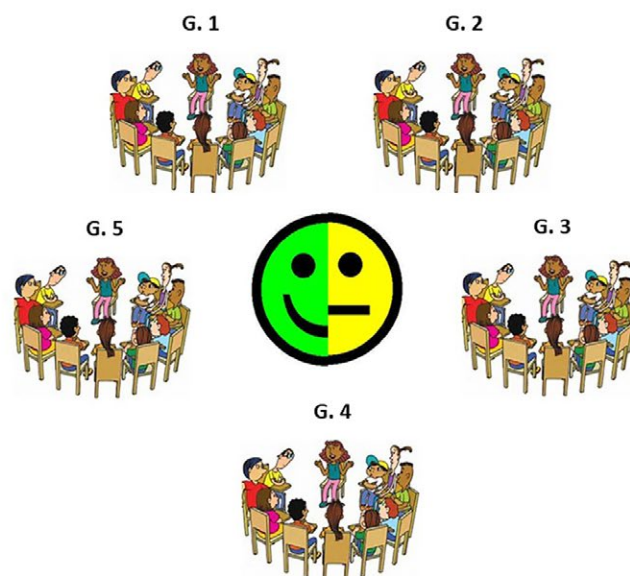


Figura32: Motivación del alumnado

Así pues, se podría indicar que la mayoría piensa que ha estado motivado y ha participado activamente por lo que lo considera que el programa le ha sido de utilidad. No obstante, hay que ser cautelosos a la hora de tratar estas percepciones puesto que, al mismo tiempo, el alumnado ha indicado no estar motivado. Esto lo hace porque considera que el programa no tiene repercusión en ellos mismos al no tener conductas adictivas.

Grupo 2: Yo, por ejemplo, hábitos de consumo no tengo ninguno, o sea, ni de fumar, ni de beber, ni nada. o sea, que en este caso ni me ha ayudado ni, tampoco me ha producido nada porque no.

Grupo 2: si yo creo que este tema no nos afecta, pero a la gente que no nos afecta nos ha concienciado de lo que no tenemos que llegar a hacer o la gente que lo hace pues hacer menos consumo o cosas así.

Grupo 3: No le damos la importancia cuando lo vemos en los otros, pero cuando realmente te pasa, te asustas.

Sin embargo, valora muy positivamente todos los procesos reflexivos en los que ha participado y los conocimientos adquiridos para prevenir y aconsejar a otras personas cercanas.

Grupo 2: No. A mí este tema me interesa, pero en parte no porque a mí personalmente no me afecta, pero sí por el compañerismo, gente que conoces e intentar ayudarla y aunque a ti te parezca que no sirva, pero, el déjame en paz, no sé, pero le conciencias, o sea, él también lo piensa. Te puede decir que no lo va a dejar, pero él también lo piensa y eso es como un mensaje que le dejas ahí para que lo piense y algún día se le cruza pues intentar que lo deje. Y ahí si tú ves que lo está intentando dejar pues intentar apoyos y ayudarle.

Grupo 2: La verdad que a mí no me ha afectado mucho este tema porque la mayor parte de mi familia no fuma, ni toma drogas, y apenas beben.

Grupo 4: En una escala de 0 a 10, entre 8 y 9.

Grupo 4: Me motiva por la información. Drogas, control emocional, redes sociales, internet.

Grupo 4: Nos motivamos porque hay debate y eso nos gusta. Me gusta dar mi opinión y debatir.

Grupo 4: Es algo que nos sirve el día a día y como es diferente nos motiva más.

Grupo 4: Es una clase dinámica y divertida y que engancha más.

Grupo 5: Yo al principio no me lo tomaba en serio, pero luego sí que me ha hecho pensar más con lo de las drogas.

### 6.3.1.9. Categoría 9: Carencias del programa

A pesar de que el alumnado se encuentra satisfecho con su participación en el programa ya que considera de utilidad las actividades realizadas y los contenidos tratados, la figura 33 refleja algunas de las propuestas de mejora.

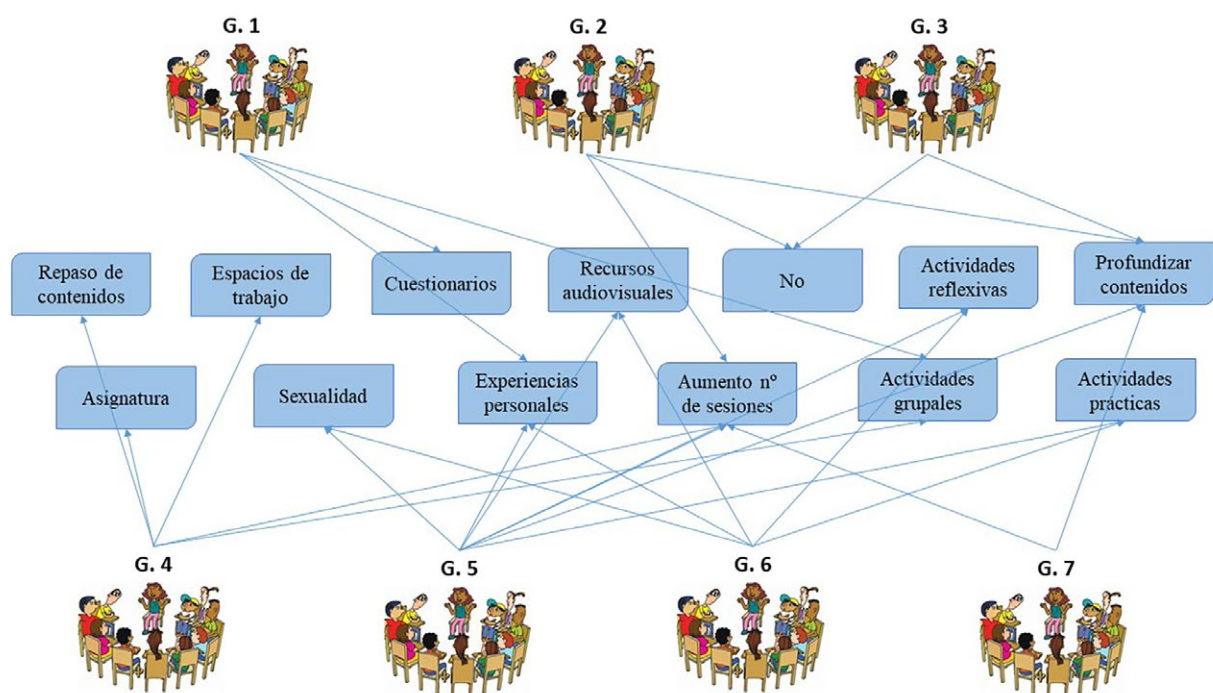


Figura 33: Carencias del programa

De todas las opiniones recogidas, en el grupo 2 y 3 han considerado que el programa no precisa mejoras. No obstante, es necesario contemplar las sugerencias realizadas:

🔑 Se considera que sería positivo realizar actividades en pequeños grupos de trabajo.

Grupo1: algo más que sea como entre cuatro personas, o que piensen todo lo mismo. O que hagan un texto, en grupo.

Grupo 4: Las dinámicas en pequeños grupos son las más importantes. Yo diría de hacer grupos y hacer los debates entre 7 personas. Te dan más libertad para hablar.

🔑 El alumnado demanda actividades más prácticas donde tenga más presencia e implicación

Grupo 5: A mí me hubiera gustado poner representarlo y que una persona pudiera solucionar un problema que se le presentase para ver cómo resuelven otras personas el problema.

🔑 Se estima que sería necesario realizar actividades donde se narren en primera persona experiencias y vivencias personales sobre los contenidos tratados.

Grupo 1: Yo haría que venga la policía a darnos una charla sobre consumo y esas cosas, o nosotros hacer una excursión a la policía y que nos enseñen esas cosas.

Grupo 5: Pero podían poner situaciones un poco más reales, que te puedas encontrar en la vida.

Grupo 5: Yo pienso que si quieren concienciarnos se deberían utilizar situaciones más creíbles o algo que haya ocurrido.

Grupo 6: O que venga una persona que haya pasado por algún tema de esos es positivo porque nos puede aconsejar.

🔑 El alumnado destaca que sería interesante proponerla como asignatura en sustitución o como complemento de otras asignaturas con las que comparte algunos bloques de contenidos.

Grupo 4: Que fuera una asignatura más para hablar de ello. E incluso sustituir este programa por alguna asignatura como valores éticos o ciudadanía, ya que son asignaturas muy parecidas y se deberían unificar un poco los contenidos.

Grupo 4: Yo quitaría la asignatura valores éticos y pondría otra sobre información de drogas. Información en general, todo es importante.

Grupo 4: Y que se vayan implementado desde primero o desde primaria, ya que no tuve información hasta que no llegué al instituto.

🔑 Se estima que sería necesario incorporar más actividades que inviten a la reflexión y al debate.

Grupo 5: Me hubiese gustado que hubiese más debates para conocer las opiniones de los demás respecto a todo.

Grupo 6: Más debates, porque eso nos encantó a todos. Se ha hecho, pero poco.



- 🔑 El alumnado considera interesante realizar las actividades en otros espacios externos al centro educativo.

Grupo 4: Salir del centro para hacer las actividades.

- 🔑 El alumnado señala que hay que ser cautelosos en la interpretación de los cuestionarios.

Grupo 1: si porque también hay personas que pasan mucho de eso, porque ya lo hacen o ya... pasan de todo. Hay gente como nosotros que cuando están escribiendo lo dicen personalmente todo, pero hay gente que dicen, a ver, si, uno, dos, tres, cuatro, ya.

Grupo 1: hay gente que no lo hacen y te dicen que sí. O hay gente que dice que no lo hacen y luego en la calle... o hay gente que dice que lo saben todo y en verdad no saben nada y se meten en el rollo ese también. Y hay gente que ha acabado muy mal por eso.

- 🔑 Se considera necesario profundizar en determinados contenidos, entre los cuales se han destacado: drogas, emociones y bullying.

Grupo 2: Y también nos podían haber hablado un poco más sobre el tema drogas y consumo.

Grupo 3: Las emociones también se deberían de trabajar más. Conocer a nuestro compañero o... porque a lo mejor hay gente más tímida que no sabes cómo apegarte a ella. Te explican de algún como como acercarte a ella, y ella que se acerque.

Grupo 3: Porque en este centro no hay acoso, pero a lo mejor en otros centros más grandes sí que se debería trabajar el bullying y esas cosas.

Grupo 3: El cyberbullying que está muy de moda, pero que no sabemos exactamente lo que es, junto con el mundo del alcohol y las drogas, es lo que nos rodea.

Grupo 5: Yo creo que no estaría mal añadir el tema del cannabis y que, aunque parece que nadie hace caso a eso, al fin y al cabo, si que te quedas con algo.

Grupo 7: Casos no tan exagerados de bullying, sino de cómo se tratan a las personas, pero no de llegar a bullying. Los temas que vimos no son habituales. Los puede haber, pero no son los normales.

- 🔑 Consideran necesario incorporar o profundizar en contenidos como la sexualidad y la homosexualidad, y se entiende que cualquier otra orientación sexual.

Grupo 5: Y luego en el tema de la sexualidad hablaron como de tus sentimientos, pero no... no hablaron de sexo.

Grupo 6: A lo mejor abarcar más temas sobre la homosexualidad por ejemplo es importante tener información porque puede ser un desencadenante del consumo.

- 🔑 Se considera oportuno aumentar el número de sesiones para poder profundizar en determinados contenidos.

Grupo 2: Yo creo que podrían haber hecho más clases.

Grupo 2: nosotros tres tenemos profesores distintos y cada uno amplía más lo que quiere explicar, porque, por ejemplo, nuestra profesora, en dos clases a lo mejor le ha dedicado media hora, o sea, le tenía que haber dedicado más clases.

Grupo 4: Lo único, que han sido pocas sesiones, porque no ha dado tiempo a terminar el programa.

Grupo 5: Es tan importante lo del alcohol y eso que yo creo que debería de haber más horas de tutoría.

Grupo 7: En nuestras clases no nos dio tiempo a hacer apenas actividades porque en nuestra clase hacíamos primero los problemas de la clase que al profe le parecían más interesantes.

Y también tuvimos que perder clases de francés para hacer los cuestionarios y todo.

- 🔑 El alumnado ha destacado la necesidad de retomar los contenidos ya trabajados en posteriores sesiones puesto las actividades se distancian mucho en el tiempo.

Grupo 4: Repaso de todo el contenido a final de curso. Debate final de lo trabajado. Se puede hacer al final de cada trimestre o a principios del segundo. En el tercero das y resumen del segundo y del primero y finalmente un repaso global.

- 🔑 El alumnado reclama más recursos audiovisuales por su poder para captar y mantener la atención.

Grupo 5: Había recursos visuales, pero no los suficientes para mostrarnos la idea principal.

Grupo 5: E introducir más vídeos porque es mejor verlo a que te lo cuenten.

Grupo 6: Yo creo que no hemos visto películas ni nada y eso está bien porque sirve para reflexionar.

En un segundo momento, han sido codificados y categorizados un total de 4141 cuestionarios de satisfacción general con el programa cumplimentados por el alumnado participante en la última sesión del programa, tal y como ya se anunció en apartado precedentes.

Acercándonos a las valoraciones otorgadas por el alumnado a los diferentes elementos, podemos observar (ver tabla 68) que el programa tiene un alto poder de transferencia, ya que consideran que lo que han aprendido les servirá en su vida diaria. Por otro lado, consideran que la labor docente de su profesorado ha sido muy efectiva, ya que indican que poseen la preparación adecuada para desarrollar los diferentes contenidos y han sabido motivarles en todo momento. Asimismo, indican que han aprendido sobre temas relacionados con el consumo de drogas, siendo para ello muy útiles las actividades desarrolladas y los recursos empleados. En definitiva, les ha gustado participar en las diferentes actividades del programa “Juego de Llaves”.

Tabla 68: Valoración de la satisfacción general con el programa por parte del alumnado

Elementos de valoración	Media	D.T.
Las actividades en las que he participado me han permitido aprender sobre temas relacionados con el consumo de drogas	3,45	1,294
Los recursos utilizados (películas, fichas, textos, etc.) han servido de apoyo para desarrollar las distintas actividades del programa	3,55	1,161
El profesorado me ha motivado para participar en las diferentes actividades del programa	3,33	1,271
Pienso que el profesorado está preparado para desarrollar los contenidos del programa	3,66	1,206
Mi comportamiento ha mejorado tras participar en las diferentes sesiones del programa	3,09	1,344
He aprendido cosas que no sabía sobre el consumo de drogas y sus efectos sobre la salud	3,39	1,456
Considero que lo que he aprendido en el programa me servirá en mi vida diaria	3,74	1,295
En general, me ha gustado participar en este programa	3,69	1,240

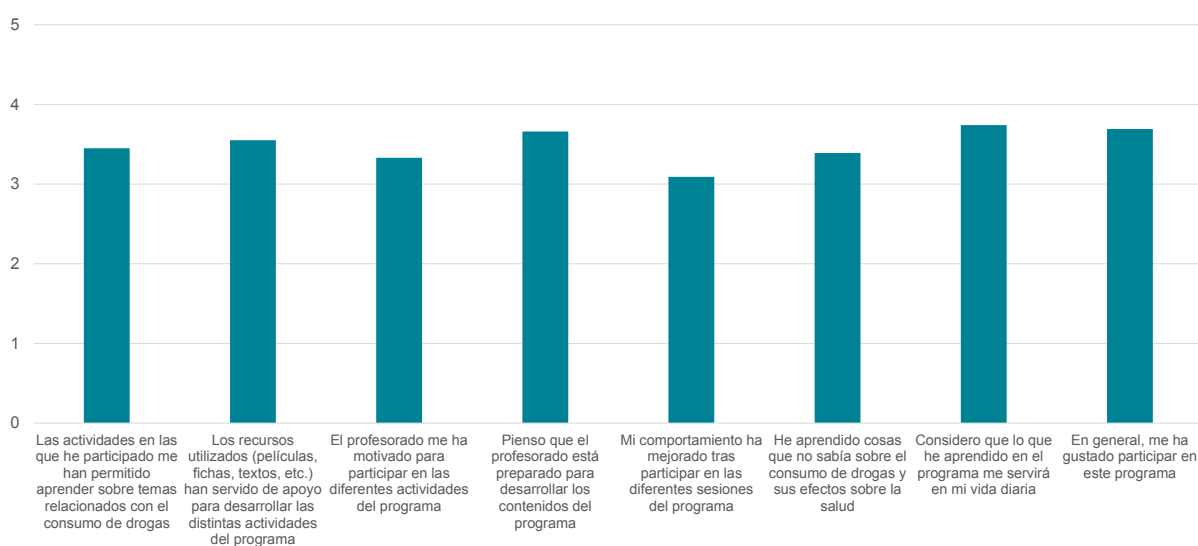


Figura 34: Valoración de la satisfacción general con el programa por parte del alumnado

Tratando de evidenciar si el sexo de este alumnado era una variable condicionante de estos niveles de satisfacción, la implementación de una prueba de t para muestras independientes ( $n.s.=0,05$ ) ha revelado algunas diferencias significativas, encontrando valoraciones más altas en el caso de las alumnas, a pesar de ser en ambos casos puntuaciones elevadas. A este respecto, podemos señalar que las mujeres aportan una valoración más positiva tanto en la preparación ( $t=-3,172$ ,  $p=0,002$ ) como en la labor motivacional del profesorado para el desarrollo del programa ( $t=-3,768$ ,  $p=0,000$ ).

También valoran en mayor medida los recursos utilizados como apoyo al desarrollo de las diferentes actividades ( $t=-2,168$ ,  $p=0,030$ ). Finalmente, son ellas quienes muestran una mayor satisfacción general sobre el programa ( $t=3,554$ ,  $p=0,000$ ).

En el caso del curso en el que se encuentra el alumnado y realizado un Análisis de Varianza de un Factor ( $n.s.=0,05$ ) y la posterior prueba post-hoc de Scheffé, se han advertido diferencias estadísticamente significativas en atención a esta variable en cuatro de los elementos de valoración. Vuelve a destacar su gran poder de transferencia dada su utilidad para la vida diaria ( $f=6,526$ ,  $p=0,000$ ) pero sobre todo para el alumnado de primer curso de educación secundaria ( $I-J=0,379$ ,  $p=0,003$ ). Por otro lado, se aprecia diferencias al valorar los recursos empleados para las diferentes actividades ( $f=4,749$ ,  $p=0,003$ ) de nuevo en sentido positivo por parte del alumnado de primer curso ( $I-J=0,330$ ,  $p=0,005$ ). Asimismo, es el alumnado de cuarto curso ( $I-J=0,403$ ,  $p=0,049$ ) el que valora más positivamente que el resto la adquisición de aprendizajes relacionados con el consumo de drogas participando en este programa ( $F=4,222$ ,  $p=0,006$ ).

Al ser preguntados sobre los puntos fuertes de este programa, de todas las respuestas obtenidas destacan su valor educativo, los nuevos aprendizajes y los recursos empleados. Sin embargo, consideran que posee debilidades como tareas repetitivas, la implementación de numerosas escalas de valoración y pocas sesiones presenciales. Consideran, por último, que puede ser idóneo para la mejora del programa, que en cada uno de los temas desarrollados les acompañase una persona especializada.

### 6.3.2. Valoración del profesorado

En este momento es el profesorado el protagonista en la valoración de la satisfacción general del programa “Juego de Llaves”. Para llevar a cabo esta tarea se han empleado, tal y como ya han sido descritas anteriormente, una escala de valoración y una entrevista.

Atendiendo a la primera de las herramientas empleadas, hemos de recordar que han sido un total de 157 los y las docentes que han aportado información sobre los diferentes elementos que configuran la evaluación de la satisfacción (ver tabla 69).

Observando a las respuestas ofrecidas podemos decir que el grupo docente está altamente satisfecho con la relación mantenida con los técnicos de prevención para la preparación de las diferentes actividades del programa, que, en su opinión, consideran de gran utilidad debido a una adecuación de los contenidos a los objetivos pretendidos y a la adecuación de los recursos disponibles y de la metodología empleada en las misas. Su percepción sobre su nivel de preparación para participar de este programa es elevada y, en general, están satisfechos y satisfechas con la labor realizada a lo largo de estos meses.

Tabla 69: Valoración de la satisfacción general con el programa por parte del profesorado

Elementos de valoración	Media	D.T.
Se han cumplido los objetivos del programa	3,88	,732
Los contenidos trabajados han sido los adecuados para cumplir con los objetivos del programa	4,06	,811
Las actividades planteadas se ajustan a los diferentes temas trabajados en el programa	4,16	,813
Los recursos utilizados en el programa (medios audiovisuales, material de apoyo, documentación, etc.) han sido de utilidad para el desarrollo de las actividades propuestas	4,08	,839
La metodología utilizada para el desarrollo de los contenidos del programa ha sido adecuada	3,98	,799
La distribución temporal del programa ha sido correcta	3,71	,926
Ha existido una relación fluida con el personal técnico de prevención para la preparación de las diferentes actividades del programa	4,46	,740
Considero que estoy capacitado/capacitada para desarrollar los contenidos del programa	3,91	,827
Se han cumplido mis expectativas con respecto al programa de prevención	3,84	,780
He percibido una mejora en el comportamiento del alumnado tras su paso por las diferentes sesiones del programa	3,44	,888
He ampliado mis conocimientos sobre prevención de drogodependencias tras participar en el programa	3,79	1,024
Considero útil lo aprendido en el programa	4,29	,795
En general, estoy satisfecho/satisfecha con mi participación en el programa	4,09	,865

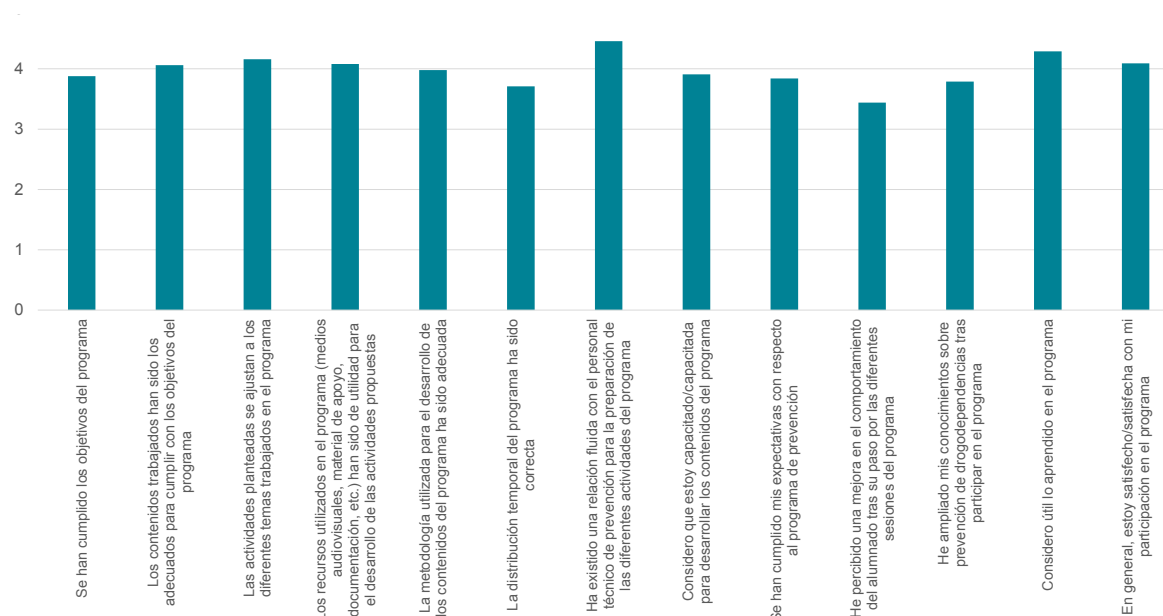


Figura 35: Valoración de la satisfacción general con el programa por parte del profesorado

Haciendo referencia al segundo de los instrumentos aquí empleados, hay que señalar que han sido quince las entrevistas recibidas procedentes de Asturias, Islas Canarias, Islas Baleares, Málaga, Castilla la Mancha, Madrid y Cataluña. Siendo el material transcrito resultante introducido como recurso en el programa de análisis cualitativo Nvivo 11, licencia de la Universidad de Córdoba, estableciendo como categorías de análisis las preguntas estímulo. A través del cual se elaboró el árbol de categorías y nudos, formado por 9 categorías que recogen un conjunto de ideas con unidad de sentido, como: los motivos que llevan al profesorado a participar en el programa “Juego de Llaves”; la experiencia previa en la prevención de drogodependencias; si las actividades programadas en las diferentes sesiones responden a los intereses y necesidades del alumnado; cuál ha sido el rol que ha desempeñado el profesorado durante la implementación de las actividades propuestas; las dificultades percibidas; información sobre la repercusión que el programa haya podido tener en las diferentes áreas curriculares; el impacto de los contenidos trabajados en la vida social cotidiana del alumnado; los efectos en cuanto a la reducción de conductas y comportamientos adictivos en el alumnado; y finalmente, se recogen diferentes observaciones y sugerencias que tienen por objeto mejorar el programa. Estas categorías se organizan en unidades más concretas con significado común recogiendo la diversidad de opiniones como quedan recogidas en la tabla 70.

Tabla 70: Sistema de categorías

Categorías	f	%	Subcategorías	f	%
Motivos de participación	24	8,4		24	8,4
Experiencia previa en prevención de drogodependencia	24	8,4	Si	12	4,2
			No	12	4,2
Actividades responden a los intereses y necesidades del alumnado	38	13,2		38	13,2
Papel como responsable de la implementación de las actividades	23	8		23	8
Dificultad en la implementación de las actividades	46	16	Si	36	12,5
			No	10	3,5
Repercusión en las diferentes áreas curriculares	29	10,1		29	10,1
Repercusión de los contenidos en la vida social y cotidiana del alumnado	24	8,4		24	8,4
Reducción de comportamientos adictivos	30	10,5	Si	20	7
			No	10	3,5
			Otros tipos de actividades	14	4,9
			Actividades con la familia	6	2,1
			Reducir el número de propuestas	4	1,3
			Aumentar el número de sesiones	4	1,3
			Experiencias personales	6	2,1
			Extensión a otros centros educativos	3	1
Observaciones y sugerencias para la mejora del programa	49	17	Actualización del contenido	2	0,7
			Concentración temporal de las actividades	2	0,7
			Difusión	2	0,7
			Página web	3	1
			Idioma	1	0,4
			Recursos impresos	1	0,4
			Proyección del material	1	0,4
<b>Total</b>	<b>287</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>287</b>	<b>100%</b>

Reflejo del árbol de categorías presentado en la tabla 42 y teniendo en cuenta que las entrevistas se han analizado de forma conjunta, se aprecia que se han generado un total de 287 referencias dosificadas en las seis categorías expuestas anteriormente y cuya representación porcentual en función al número de referencias codificadas es la siguiente:

Con respecto a los motivos de participación en el programa, 24 han sido las referencias codificadas, lo que supone un peso dentro del conjunto de referencias codificadas del 8,4%. Este porcentaje es aplicable a otras categorías, como: la experiencia previa en prevención de drogodependencia, donde el 50% de estas referencias incide sí tener experiencia previa, o la repercusión de los contenidos en la vida social y cotidiana del alumnado.

Porcentajes similares han sido adquiridos en la categoría donde se indica la repercusión del programa en las diferentes áreas curriculares, con un peso del 10,1%, así como un 8% en la categoría donde el profesorado describe su papel como responsable de la implementación de las actividades.

Con respecto a si las actividades responden a los intereses y necesidades del alumnado, han sido 38 las referencias codificadas, lo que supone un 13,2% del texto codificado.

En relación con la dificultad percibida por el profesorado en cuanto a la implementación de las actividades, se han codificado 46 referencias, un 16%. Siendo 36 codificadas en la consideración de que efectivamente han tenido dificultades, lo que suponen el 12,5% de las referencias codificadas.

En cuanto a la reducción de comportamientos adictivos, se han contemplado dos subcategorías, el profesorado que indica haber percibido algunos indicios de reducción y el profesorado que no contempla esta opción. En esta categoría se han codificado 30 referencias, lo que supone el 10,5% del texto codificado.

El mayor peso de texto codificado, 19%, con un total de 49 referencias, hace alusión a las observaciones y sugerencias emitidas por el profesorado para la mejora del programa. De ella se extraen diferentes subcategorías con diferentes pesos porcentuales representados en la tabla (42), donde el profesorado ha indicado que se podrían llevar a cabo otros tipos de actividades, realizar actividades donde la familia esté implicada, reducir el número de propuestas, pero aumentar el número de sesiones, hacer este proyecto extensible a todos los centros educativos, actualizar el contenido de los recursos, darle mayor difusión, incorporar experiencias personales en los contenidos tratados y modificar la página web para que sea más visual e intuitiva, adaptada al idioma de cada comunidad y los recursos puedan ser descargados para trabajarlos en papel.

A continuación, se realizó un estudio pormenorizado de cada categoría atendiendo a los elementos que las definen.

### **6.3.2.1. Categoría 1: Motivos de participación en el programa**

Realizando un análisis del discurso y atendiendo a la frecuencia de palabra, la marca de nube representada en la figura 36 refleja cómo palabras más repetidas “programa”, “tutor”, “tutorías” y “ayuda”





tratarlo, cómo introducirlo, y ustedes nos han dado una serie de actividades que han sido interesantes para nosotros, para que ellos tomen conciencia de sí mismos y también para trabajar la autoestima y sobre todo la presión del grupo, y nosotros hemos incluido esas actividades junto con otras que tenemos nosotros también.

Entrevistado 5: Los motivos han sido primero colaborar, colaborar con un trabajo que creo que interesante para los chicos que los alumnos y todo lo que sea formar parte de este programa en concreto y participar en la educación de los alumnos me parece muy importante no. Por otra parte, también por aprendizaje mío personal porque las actividades que han trabajado para mí han sido pues motivadoras, innovadoras e interesante, y por ese lado también estoy satisfecho. Esos dos básicamente han sido los motivos.

Entrevistada 9: porque considero que mi obligación como tutora es, a parte de enseñar la materia específica que yo estoy dando, es formar a ciudadanos y a personas que sean en un futuro en nuestra sociedad principalmente. También poder guiarles, asesorarles, y enseñarles un poco cuáles serían los hábitos correctos para que no se puedan enganchar a ningún tipo de adicción y tengan una mejor calidad de vida en un futuro.

Entrevistada 14: Porque el instituto ya hace muchos años que trabaja con vuestra entidad y como este año era la sorpresa “Juego de Llaves” pues hemos trabajado con “Juego de Llaves”.

Entrevistada 15: Si exactamente, nuestro instituto ya trabajaba con Proyecto Hombre.

Además del interés mostrado, también se recogen opiniones con respecto a la ayuda que el programa le brinda al profesorado a la hora de organizar y planificar las actividades de tutoría.

Entrevistada 11: Es una ayuda para el tutor porque ya te dan hecha la actividad, pues como mucho ampliar. Se ahorra tiempo.

### **6.3.2.2. Categoría 2: Experiencia previa en prevención de drogodependencia**

Las respuestas del profesorado con respecto a su experiencia previa en la prevención de drogodependencia destacan, como refleja la figura 37, que ocho profesoras consideran este hecho, coincidiendo además con que dicha experiencia proviene de su participación en años precedentes en los programas organizados por Proyecto Hombre y que tienen la misma finalidad que el “Juego de llaves” como por ejemplo “Entre todos” como queda reflejado en las entrevistas.

Entrevistada 1: Sí el tercero por lo menos. No sé cuánto llevamos con el programa, pero tres años seguro.

Entrevistada 3: [...]de todas maneras, no es la primera vez que participo ya llevo haciéndolo en varios años y en varios centros diferentes zonas del sur de la isla y del norte también.

Entrevistada 9: en el curso y en el centro en el cual estoy actualmente, es el segundo año que hemos puesto en marcha el programa de Proyecto Hombre y justamente el año pasado también tuve la oportunidad de ser tutora de primero de la ESO y también lo pusimos en marcha el grupo de alumnos.

Entrevistada 14: Si nosotras en el instituto ya habíamos aplicado pues otras propuestas o programas de Proyecto Hombre.

Entrevistada 15: Yo personalmente, había hecho un curso de prevención de drogodependencias.



Figura 37: Relación los entrevistados y entrevistadas y su experiencia previa en la prevención de drogodependencia

No obstante, son siete personas entrevistadas que no tienen experiencia previa en prevención de drogodependencia, pero ponen de manifiesto que tienen conocimientos sobre el tema por el hecho de haber asistido y participado por iniciativa personal en charlas y jornadas y en actividades formativas programadas para el alumnado, como refleja la figura 38 y las manifestaciones del profesorado.



Figura 38: Marca de nube “Profesorado que considera no tener experiencia previa en prevención”

Entrevistado 2: bueno yo fui director, fui tutor, fui jefe de departamento y un poco de todo, jefe de estudios en institutos y lógicamente siempre estoy muy en contacto con este tipo de asuntos. Bien porque organizan algo las asociaciones de padres, bien porque invitábamos a ponentes, bien como tutor por asistir acompañando a los alumnos.

Entrevistado 5: No, como programas y más o menos establecido no. La experiencia que he tenido ha sido de información de datos y de manuales que yo he leído eso sí, pero como programa así temporalizado no.



Entrevistado 5: creo que sí yo creo que sí que conecta muy bien con, con lo que son, por un lado, sus motivaciones, sus dudas y creo que sus intereses en general y tú también que algunos bloques de contenido quizás les han resultado los chicos más interesantes que otros. En conjunto creo que sí, creo que ha sido muy motivador, bien para ellos y yo creo que ha supuesto un aprendizaje interesante y motivo de reflexión de su práctica diaria. [...] Siempre resulta más motivador, favorece mayor implicación, aunque ya digo, los contenidos por sí mismos ya eran muy motivadores, porque los chicos se veían reflejados ahí, o en lo que ellos observan, en su mundo, en su micro mundo, en su familia o con los amigos en la calle, pues todo lo ven. Lo ven como agentes y lo ven como pacientes, no. Lo están viviendo ellos o bien lo están sufriendo.

Entrevistada 12: Desde mi punto de vista está bien, muy bien. Creo que es lo que necesitan, porque si les preguntamos a ellos, ellos van a decir que necesitan más información sobre drogas. Entonces yo sí que creo que son adecuadas, vamos no tengo ninguna duda. Entonces yo creo que todo lo que se puede hacer es poco siempre y que, aunque ellos piensen que no les va a servir de nada y que ya lo saben todo, no dejan de ser herramientas y todas esas semillitas que vamos poniendo dentro que yo creo que de verdad pueden servir.

Entrevistada 14: Pues yo creo que sí, que están muy orientadas al cambio que están haciendo ahora en la adolescencia. Y sí, son sus centros de interés o si no de interés, centros que tienen que trabajar ellos porque están en esta etapa de maduración. Yo creo que sí.

Además, consideran positivo los vídeos como actividad de motivación ya que el alumnado se siente atraído hacia este tipo de recursos audiovisuales.

Entrevistado 2: A mí me parecen interesantes en general algunos vídeos o algún audiovisual propuesto. Puede que a lo mejor necesiten algún... no sé un formato más acordé con lo que son los chavales hoy, pero me parece interesante. Sí me parece interesante.

Entrevistado 5: Bueno a los chicos en general, la imagen les atrae mucho. Entonces los vídeos estaban muy bien seleccionados y tienen un gran poder. Captan muy bien lo que son las imágenes, y las fichas relacionadas con los vídeos pues también les gustaba. Las charlas, veían que era práctico. La metodología, el trabajo individual, en pequeño grupo, gran grupo. A mí me pareció una metodología acertada. Y después que al final tuviésemos una conclusión de eso, no. Y un recordatorio y demás.

Entrevistada 8: Les encantan. De las actividades que hemos hecho, los videos es lo que más les ha gustado. Además, que están atentos y les gustan.

Entrevistada 11: Si, sí que les interesa. La del corto de consumición, les gustó mucho. Estaban muy en contra del posicionamiento de la chica.

Otro aspecto relevante reflejado en la figura 39 son los bloques de contenido que ha surgido más interés o motivación en el alumnado. Dichos bloques son: estrategias cognitivas, interacción social, gestión emocional e información sobre drogas.

Entrevistado 5: Resultó muy interesante todas aquellas que tenían que ver con la integración social interacción porque también alguna de las cuestiones que trabajamos tenía afectación en el aula. Y después de estrategias cognitivas también, recuerdo que les, les

resultó muy curioso los estilos atribucionales, muchos se veían ahí identificados y al final partíamos de un principio, en el que los humanos jugamos en función de lo que también pensamos. Hay un correlato entre pensamiento, mente y conducta y entonces claro, muchos de los prejuicios que tenemos, idea errónea pues al final son conductas erróneas y te equivocas y metes la pata y demás pensando bien podemos actuar mejor en relación a eso al estilo atribucional y a las estrategias cognitivas.

Entrevistado 5: No, yo creo que las temáticas están bien seleccionadas en general. Hay una gestión emocional que yo creo que es súper importante y cada vez más. Y a los chicos a estas edades las emociones y los afectos los tienen muy a flor de piel. Después hay una parte de estrategias cognitivas que está muy bien seleccionada, la parte de pensamiento, las ideas que nos forjamos de las personas y de las cosas. Y también la parte de la interacción social, que es lo que están haciendo los chavales todos los días aquí en el centro, no, y cuando salen de aquí, estamos interactuando con los demás. El cómo lo hacemos, el cómo podemos mejorar, a mí me parece que esos tres núcleos, están muy bien. Y la parte de drogas, de información, pues al final, eso, no deja de ser una acción también, no. Un consumo es una acción, qué pensamos cuando lo estamos haciendo, qué sentimos cuando lo estamos haciendo... tiene que estar todo integrado.

Entrevistada 10: Las actividades que más les interesan y a las que quieren dedicarle más tiempo son las drogas y la sexualidad.

#### 6.3.2.4. Categoría 4: Papel como responsable de la implementación de las actividades

En torno a la percepción docente sobre su papel desempeñado como responsable de la implementación de las actividades del programa “Juego de Llaves”, aparecen una serie de ideas reflejadas en la figura 40 que tienen como eje central al alumnado. El profesorado señala haberse sentido un guía, moderador o dinamizador en el planteamiento y la implementación de las actividades, creando una situación o un contexto de aprendizaje en el que es el alumnado el que debe de activar su competencia crítico-reflexiva, pensando, debatiendo y emitiendo juicios de valor ante las situaciones planteadas. Así mismo, el rol docente una vez planteada la actividad, es crear conflictos cognitivos y ofrecer una retroalimentación sobre cada tema analizado.



Figura 40: Marca de nube “rol docente”

A modo de ejemplo, se incorpora el relato de las entrevistas 4, 5, 10 y 14:

Entrevistada 4: Pues mi papel, de instructora, dando instrucciones y luego simplemente de observadora también, recibir los comentarios y el feedback del grupo, son tutorías, no son clases magistrales, pues uno explica la dinámica, los niños interaccionan y luego te dan el feedback y pues tú siempre vas a postular una serie de preguntas para que ellos, sigan pues estableciendo unas estructuras de pensamiento, de autorreflexión.

Entrevistado 5: pues mira si, fundamentalmente de mediador y como llamo yo también de precipitador de reflexiones, o sea, que le presento información que es la que está ahora en el programa, planteo interrogantes, planteo dudas y entonces modero también. Traté de que las reflexiones de ellos lleguen a una conclusión que siempre se traduzca en una conducta. También que no se quede solamente en el papel meramente en lo teórico, sino que te tiene que dar lugar a una transformación personal. Esa parte me resulta mucho más interesante, que haya una interiorización o al menos que haya momentos de reflexión de duda de replantearse lo que estás haciendo, lo que estás pensando y lo que estás sintiendo porque hay una parte también de gestión emocional, que a la edad de estos chicos influye mucho la emociones a veces se llevan más por la emoción, que por lo cognitivo. Entonces mi papel era un poco eso, acompañarlos, proponer, facilitar un espacio para la reflexión. Y al mismo tiempo, a mí también me estaba sirviendo. Yo un poco, hacía de mediador, pero también me veía ahí como alumno.

Entrevistada 10: Pues de transmitir, pero más que la información, ideas para que ellos gestionen ellos solos un poco la información que tienen.

Entrevistada 14: En 3º nos reuníamos los tutores y elegíamos un tema. Entonces mirábamos las actividades de ese tema y como cada tutor es un mundo y cada grupo es distinto, cada tutor miraba qué actividad se veía capaz de desarrollar. Cada tutor escogía dependiendo de su grupo y de su personalidad la actividad que creía que podía llevar a buen puerto.

### 6.3.2.5. Categoría 5: Dificultad en la implementación de las actividades

Ante este interrogante el profesorado ha discriminado varios aspectos. En primer lugar, destacar que siete de los entrevistados reflejados en la figura 41 señala no haber encontrado dificultades a la hora de llevar a cabo las actividades porque estas eran de calidad y fáciles de aplicar.

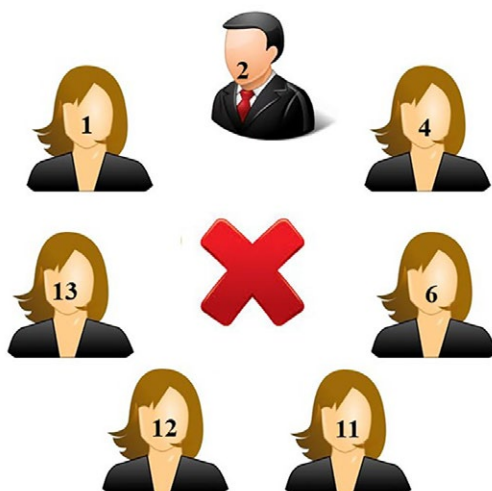


Figura 41: Profesorado que no encuentra dificultades a la hora de implementar las actividades

Sin embargo, y junto al resto de entrevistados se resaltan dificultades derivadas o suscitadas por la aplicación del programa, presentes en la figura 42, de entre las cuales, cabría destacar la dificultad para gestionar el tiempo tanto de la duración de la sesión como la planificación del programa dentro del Plan de Acción Tutorial; así como las carencias formativas percibidas por el profesorado al trabajar algunos de los módulos de contenido.

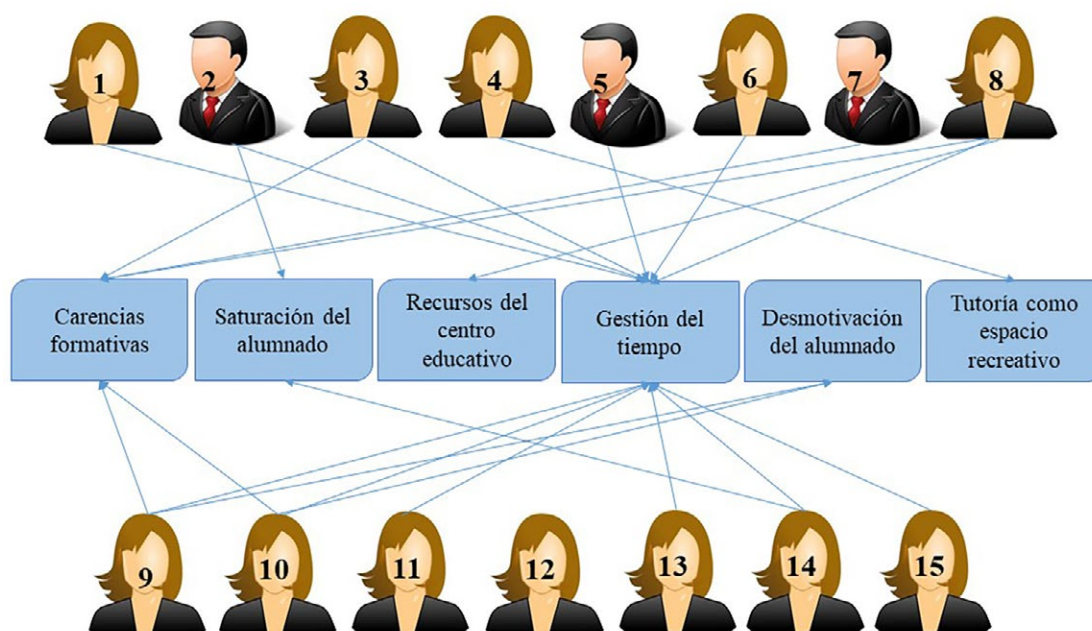


Figura 42: Relación entre el profesorado y las dificultades halladas

#### 🔑 Saturación del alumnado

Entrevistado 2: [...]la actualidad se impone y a veces se sobrecarga los alumnos, se le satura un poco con determinadas cosas. Y no sé si eso provocará rechazo o simplemente desinterés o el efecto contrario de lo que se pretende, porque este curso se ha abusado un poco creo yo de las encuestas, de las tareas de tal relacionadas con esto. Esa es mi impresión, pero esto será siempre en unas épocas es una cosa y en otras... si se absorbe una actualidad y por lo que sea se convierte en asunto protagonista. Los medios tienen mucho protagonismo.

Entrevistada 14: A veces daba la sensación al alumnado de ¿Ahora a qué viene esta actividad?

#### 🔑 Recursos del centro educativo

Entrevistada 8: A veces tenemos problemas de internet en clase. Entonces, intenté poner el vídeo del frasco de la vida y lo he tenido que poner en tres sesiones diferentes. No hubo manera de cargarlo. Al final para poder hacer la actividad tuve que contarle, que no es lo mismo. Luego, dos días después tuve internet y dije mirarlo y claro, los niños cuando lo pudieron visualizar bien, les encantó el vídeo.

#### 🔑 Desmotivación del alumnado

Entrevistada 9: Cuando trabajas con adolescentes, depende que tipo de alumnado. Hay algunos que están muy motivados y tienen muchas ganas de participar, y quieren hacer cosas. Y luego están los típicos que, jolín profe que rollo, yo no quiero.

## Carencias formativas

Entrevistado 7: en la sesión relacionada con... no era con la sexualidad, sino un poco con acerca del ciclo de menstruación de las mujeres y lo que tienen que saber los niños a cerca de la menstruación de las niñas. Un poco de desconocimiento por parte, por ejemplo ¿Cuánto puede durar por ejemplo una compresa? De lo que no tengo ni idea. Pues entonces, lo que hice antes es dar libertad a las niñas que quisieran salir, conforme iban saliendo, los niños deberían preguntarles, ellas con normalidad les contestaban y viendo... haciendo ver un tema como algo normal y no como un tabú. Y ese ha sido el principal problema que he tenido en la sesión, mi falta de información sobre ese tema porque ni me va, ni me viene.

Entrevistada 8: lo que pasa es que yo hay veces que no me he encontrado con las herramientas suficientes para poderlo trabajar, porque yo, tengo experiencia como docente el grado a veces de psicología para poder entender, cuando nos decíais, analizar los resultados. Pues yo hay veces que no tenía herramientas suficientes para analizarlos. Ellos me habían contestado una cosa y yo no sabía si la respuesta era correcta, era no correcta si era... era la suya evidentemente, pero no sabía cómo encaminarlo a veces. A mí me ha faltado un poco de formación para poder hacer según qué actividades. Ya las he hecho, pero eso.

## Gestión del tiempo

Entrevistado 2: Yo estoy bastante satisfecho, lo único es que tuve la sensación, que ya hice constar en la encuesta, que tuve la sensación de qué iba somos un poco, a remolque, un poco apresurados. A veces, un poco condicionados por lo que habíamos programado. y que también, y debido que hay que incluir otro aspecto de plan tutorial, pues había interrupciones. Pues te lleva más tiempo que si hubiera una continuidad.

Entrevistada 3: A veces la falta de tiempo. Y que se vienen otras cuestiones sobrevenidas, y me veo apurada. Me veo agobiada, que sé que tengo que cumplir. Es un compromiso que lo voy posponiendo y bueno

Entrevistado 5: Sí, la principal dificultad ha sido por la propia situación mía del grupo de tutoría, la temporalización que tenemos asignada en el horario. La dificultad del tiempo, quizás algunas actividades, necesitaría más tiempo de trabajo con los chicos. Una hora se hacía poco en algunas. Pero no es una cuestión del programa, sino una cuestión de cómo está establecido el horario aquí en el centro de tutoría. Entonces, pues bueno, quizás necesitaría una sesión más.

Entrevistada 10: Las sesiones no se han ajustado temporalmente.

Entrevistada 14: Si la dificultad es que el programa es muy extenso y tiene muchas actividades y el profesorado tiene ya problemas con la convivencia con el alumnado con las actividades propias del centro y a veces era difícil en fecha, colocar la actividad en concreto.



## 🔑 Tutoría como espacio recreativo

Entrevistada 4: La única dificultad que he podido encontrar alguna vez, que los niños algún día hayan estado más revoloteados o más disruptivos de lo normal. Y ha sido a lo mejor más difícil explicar en qué ha consistido la actividad, pero no por una carencia de la actividad en sí, sino porque muchas veces los alumnos no se toman en serio las tutorías, pero pese a todo me han gustado, sabes que...

Porque ellos tienen la idea errónea a veces de que la tutoría son para ver películas, y para no hacer nada. Entonces, no. Las tutorías son para reflexionar sobre cosas en las que no reflexionamos habitualmente. Entonces eso, sea con actividades de drogodependencia o cualquier otra actividad, siempre hay que recordarles y es un trabajo que hay que seguir haciendo, no.

### 6.3.2.6. Categoría 6: Repercusión en las diferentes áreas curriculares

El interrogante del que se deriva esta categoría ha generado en el profesorado algunos conflictos provocados por el ego de focalizar la pregunta en lo más propio de cada área curricular, es decir, el profesorado, en la mayoría de los casos no ha percibido la repercusión que de manera transversal puede tener el programa “Juego de Llaves” en cada una de las asignaturas, lo que dificulta la construcción de un diálogo compartido y su representación gráfica y visual, de ahí las dudas que genera afirmar con rotundidad la influencia o no del programa en las diferentes áreas curriculares.

Entrevistado 2: Bueno este tipo de cosas facilitan poco, más aparentemente la convivencia y eso sensibilizan y yo creo que la relación el grupo se.... yo diría que además qué ayuda sí, sí.

Entrevistada 9: A nivel de currículum, pues supongo que sí.

Entrevistada 11: A nivel de contenidos pues no, pero a la hora de madurar y reflexionar sí.

Entrevistada 15: Como el programa es muy transversal, valorar así cuantitativamente es difícil. Que hay actividades que tú veías que funcionaban al instante, por ejemplo, cuando hicimos la actividad de control emocional, que hicimos una actividad en la que tenían que relajarse, entonces yo me di cuenta al instante. Ellos creo que no fueron conscientes, de cómo estaban antes y de cómo estaban después. Entonces hay cosas que sí que las puedes evaluar al momento como esta, pero otras...

Si, porqué no, todos son pequeños granos de arena que tú vas poniendo, pero no sabes hasta que punto. No puedes decir exactamente. No lo puedes cuantificar, pero tampoco puedes decir que no hay servido de nada.

Obviando esta salvedad el profesorado incorpora en su discurso una visión positiva de la implementación del programa en aspectos como la mejora de la convivencia entre el alumnado, el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la mejora del autoconcepto, la gestión emocional, así como el fortalecimiento de la relación entre alumnado y profesorado como reflejan las siguientes entrevistas.

Entrevistada 4: Bueno, yo pienso que la educación de hoy en día no es sólo académica, sino que también es emocional y que los alumnos deben también reflexionar sobre sus emociones. Ser conscientes de que son sujetos emocionales y eso, yo pienso que el hacerles reflexionar sobre sí mismos le puede hacer adquirir más madurez, no, más locus interno también digamos.

Entrevistado 5: Sí, de forma transversal, porque esto hay que verlo así, de forma transversal, yo creo que ha repercutido positivamente en los alumnos en el sentido de proporcionarles seguridad en sus estrategias de acción, incluso en sus estrategias cognitivas, en relativizar, en proporcionar una mejor autoestima a los chicos, una mayor confianza en lo que están haciendo y también, en ayudarles a tomar perspectivas en alguna información en materias que reciben aquí en el centro. Es verdad que puede tener un correlato más directo, con materias como educación para la ciudadanía o en valores o en religión. Quizás ahí es donde mayor repercusión ha tenido con los propios contenidos que trabajamos, pero yo tengo la impresión de que como al final esto supone una mejora personal del alumno, una transformación tuya, pues al final eso se refleja en todo lo que tú hagas y en todo lo que tú piensas. En cuanto a seguridad, autocrítica, relativizar, detectar prejuicios que tiene y todo lo que sea liberarte de eso, siempre te va a hacer mejor.

Entrevistada 9: Yo supongo que, a nivel personal, a nivel de crecimiento emocional, si yo creo que a lo mejor este tipo de actividades les puede haber ayudado a la gestión emocional, las estrategias cognitivas, que sepan valorar las actividades que hacen con sus familias, que valoren lo importante en la vida, que no hagan caso a las cosas superficiales. Todo esto desde el punto de vista a nivel personal. [...] La convivencia en el centro también ha mejorado un poco. Ellos han aprendido a que hay unas normas en el centro, que tienen que saber convivir y que tienen que respetarse, que tenemos que ser compañeros y a veces tenemos que trabajar en equipo, aunque no nos llevemos bien. Y que así es la vida y que... es decir, lo que intentamos es darles todas las herramientas posibles, todas las estrategias y todos los recursos, para que ellos luego puedan gestionarse de la mejor manera posible. Que no saben ellos muchas veces, porque ellos no tienen estos recursos que una persona adulta puede tener. Entonces, si nosotros se los facilitamos, cuando hay un conflicto, ellos a lo mejor pueden tener las herramientas para solucionarlo. Y esto es lo que creo que a lo mejor ha podido ayudar.

Entrevistada 9: Tienes otra visión de ellos, estableces otra relación con ellos, no únicamente académica y curricular de contenidos y poner exámenes, sino que, es lo que te comentaba antes, nuestra función no es sólo enseñar cada una de las materias que tengamos nosotros en cada una de las especialidades, pero yo considero y vuelvo a remarcar la función tan importante que tiene el profesor hoy en día en la sociedad. Marcar unos valores, marcar unos hábitos y enseñarles a ellos pautas, buenos hábitos para que sean personas críticas, sensatas y que formen parte de la sociedad nueva, del futuro.

Entrevistada 13: Directamente a nivel de convivencia pues todo lo que se trabaja, a lo largo del curso siempre surgen un montón de circunstancias o de situaciones en las que recurríamos una y otra vez a las actividades que ya habíamos hecho.

A nivel de la tutoría completa y a nivel de los conflictos que se daban con los pequeños grupos, se hacía referencia a las sesiones que habíamos trabajado.

Entrevistada 14: Un aspecto positivo es que a través del programa se le pueden poner nombres a las cosas que les pasan a ellos. Ellos pueden poner nombre a lo que les está pasando a sus amigos. Poner la etiqueta ya está bien porque pueden ya pedir ayuda sabiendo lo que les pasa, la identificación del problema vaya.

### 6.3.2.7. Categoría 7: Repercusión de los contenidos en la vida social y cotidiana del alumnado

De manera manifiesta la figura 43 destaca que hay consenso entre el profesorado a la hora de indicar que los contenidos trabajados repercuten en la vida social y cotidiana del alumnado. Además de los cambios generados a nivel de aula y de centro, el profesorado considera que los contenidos trabajados como gestión emocional, estrategias cognitivas, actividades de ocio y tiempo libre, interacciones sociales, información sobre drogas, actitudes hacia las drogas y sistemas de valores como aparecen reflejados en la figura contribuyen a guiar su comportamiento ofreciéndole al alumnado las herramientas para saber desenvolverse de manera saludable en la sociedad.



Figura 43: Marca de nube “Repercusión de los contenidos tratados en la vida social y cotidiana”

Sin embargo, el profesorado también destaca que son bloques de contenido en los que hay que seguir insistiendo. No trabajarlos de manera puntual, sino dándole una continuidad de manera paralela al desarrollo personal y social del alumnado porque, aunque las actividades les hayan hecho reflexionar, se generan dudas con respecto a la actitud final del alumnado en su día a día.

Entrevistada 1: Hombre probablemente les haya hecho pensar. [...] O cuando salen, porque oficialmente ninguno fuma y oficialmente ninguno bebe, pero hay lo que hay. Estoy segura de que alguno cuando iba encender el cigarro se lo ha pensado un poco y ha dicho va pues si en vez de tres me fumo dos... porque dijo la tutora... Yo creo que todo eso queda. Sí hombre. No con todo el mundo y... pero bueno, sí. Yo creo que sí, por lo menos les ha hecho pensar un poco. Yo creo que sí.

Entrevistada 4: Sí. Claro que tienen porque yo pienso que ya, desde que hay una reflexión, desde que a los alumnos tú los pares a reflexionar sobre cosas a las que ellos no están acostumbrados... Nosotros estamos construyendo también el yo de los alumnos de alguna manera, no, y ellos van madurando. Y por supuesto, tiene una repercusión a nivel escolar, a nivel familiar, a nivel social... Yo pienso que sí. Claro es un trabajo que es progresivo, no es como dar una clase de la revolución francesa, explicarlo y hacer un examen a ver si lo saben o no lo saben. Yo creo que es algo... aparte de que es incluso más difícil de evaluar, ¿en qué medida podemos evaluarlo? Porque es algo que creo que se va a ver a largo plazo. Pienso yo.

Entrevistada 9: Para mí, lo más importante es el pensamiento crítico. Todo lo que viene de fuera tengo que decir que sí. Tengo que decir que sí porque me lo están imponiendo, me lo impone la sociedad, porque me está marcando cómo lo tengo que hacer, qué tengo que decir, qué tengo que consumir, qué tengo que beber. Que ellos puedan decir que no, yo no quiero consumir este tipo de alimento, tomar este tipo de bebida, yo no quiero fumar, yo no quiero tomar drogas porque la mayoría lo haga. Y esto, únicamente se hace trabajándolo con ellos, y es trabajándolo a través de todos los aspectos, emocional, cognitivo, a nivel de tiempo ocio, tiempo libre, pero que valoren qué es lo importante para ellos en la vida.

Entrevistada 10: No sé si se consigue que no lo hagan, pero sí que reflexionen sobre lo que tienen o no que hacer. A estas edades van a probar el alcohol y el tabaco seguro, pero sí, para que no lo hagan un hábito.

Entrevistada 12: Yo quiero creer que sí. Que, aunque ellos piensen que no, yo creo que sí. Y aunque no lo consigamos con todos los alumnos, aunque sea en una clase con uno u dos, si hemos conseguido eso ya es bueno. Esa semillita que ellos inconscientemente se están metiendo dentro, espero que algún día de sus frutos.

Entrevistada 13: Sí, sí, sí, totalmente. Ya no solo en tiempo que están aquí en el centro, sino ellos con su familia o ellos con sus amigos, incluso con amigos que no están aquí en el centro.

A todos los niveles, sí, sí.

### **6.3.2.8. Categoría 8: Reducción de comportamientos adictivos**

Con respecto a la reducción de conductas y comportamientos adictivos las conductas y los comportamientos considerados adictivos tales como la apatía, la agresividad, el aislamiento, los cambios bruscos de humor o la apariencia descuidada, cuatro de los profesores manifiestan que no se han producido cambios. La figura 44 representa los motivos en los que apoyan sus respuestas como es la dependencia tecnológica a las redes sociales y a los servicios de mensajería instantánea; la presión social y la deseabilidad social; las reuniones de jóvenes con la finalidad de ingerir alcohol; la carencia de habilidades sociales para relacionarse asertivamente en la sociedad; así como la vigencia del acoso escolar en el aula a pesar de haber trabajado estos contenidos a través del programa.

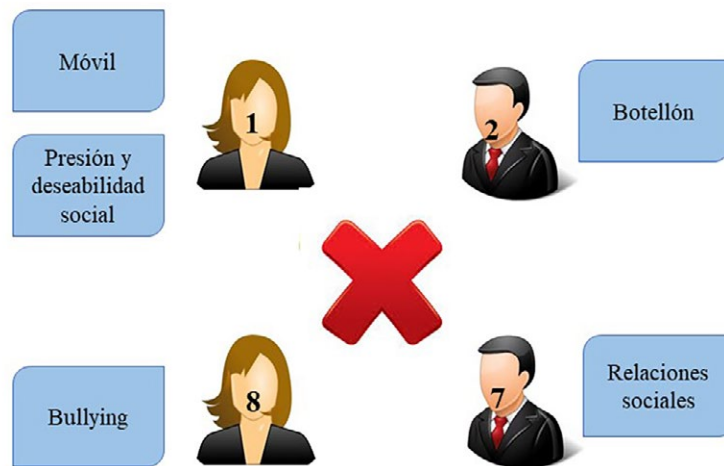


Figura 44: Percepción negativa del profesorado sobre la reducción de conductas adictivas

Sin embargo, hay que tener en cuenta que ese no, no es una negativa contundente, sino un reflejo de que hay que seguir trabajando ya que los cambios no son perceptibles a corto plazo. De hecho, esta incertidumbre queda reflejada en la figura 45 donde la mayoría del profesorado estima que el programa contribuye de manera positiva en la reducción de conductas adictivas y así queda recogido en sus verbalizaciones.



Figura 45: Percepción positiva del profesorado sobre la reducción de conductas adictivas

Entrevistado 2: yo creo que influyen positivamente estas cosas, pero hasta qué punto, no sé.

Entrevistada 3: En algunos alumnos, sí. Pero ya te digo, es muy lento. Es muy lento en todo.

Entrevistada 4: Hombre, volviendo al tema de antes de que creo que es algo lento. Bueno en mi caso pues tampoco tengo casos de esos de agresividad, cambios bruscos de humor en mi aula como tutora, apariencia descuidada tampoco tengo, igual la apatía si ha cambiado un poco más y estamos un poco más motivados. Porque igual esa emoción de estar apáticos, más que agresivos, negativo... los veo un poco más positivos, abiertos a la discusión.

Entrevistado 5: Sí, sí, yo creo que sí, sí. Estos contenidos, sí que les ha ayudado a los chicos a tomar conciencia, a reflexionar sobre estas cuestiones, a asumir también consecuencias de sus acciones, a ser responsables. Y sí, a encauzarlos en unas vías mucho más sanas, más liberadoras, en definitiva. Sí, en general lo he visto, digamos que han mejorado los chicos. Puede haber casos en los cuáles requiere quizás esto más tiempo, porque igual se partía de vivencias de algunos alumnos mucho más complicadas, no. Su parte socio afectiva o socio familiar, y quizás esto requiere pues más tiempo, o una implementación de estos contenidos o unos apoyos, en otros tiempos, en otros horarios, pero en general, en el aula sí que ha habido una mejora, no. La interrelación entre ellos también.

Entrevistada 9: Son cositas que ellos tienen en su interior y a la larga les va ayudar a que sean personas que tengan más empatía y les va ayudar a disminuir la presión. Yo creo que sí.

Entrevistada 13: Yo creo que sí, que mejora. Hombre de ahí a pensar que todo es estupendo y maravilloso, pues no.

Pero sí, siempre es muy positivo, incluso para niños que su comportamiento no es agresivo, pero que puntualmente, pueden tener un comportamiento no deseado. Y al haberlo trabajado en clase, pues por lo menos lo han pensado, reflexionado antes.

Entrevistada 15: No, yo esto lo veo más a largo plazo. Yo esto lo he visto más en 4º. O que ellos ya han madurado o que llevamos ya años trabajando estos temas. Entonces con algunos alumnos de 4º que han hecho trabajos sobre lo social, puesto he visto un cambio, una sensibilidad hacia lo que es diferente, y hablaban, al menos hablaban de conceptos como solidaridad, de respeto al que es diferente. Me he quedado sorprendida. Pues bueno, es algo que hay que ir trabajando, y al final se nota.

### **6.3.2.9. Categoría 9: Observaciones y sugerencias para la mejora del programa**

En relación a la propuesta de sugerencias para la mejora del programa, el profesorado como muestra la figura 46 ha puesto de manifiesto aspectos como: la implicación activa de la familia en el programa; la reducción del número de bloques de contenido propuestos; aumentar el número de sesiones para desarrollar con profundidad algunos contenidos; incorporar en las actividades vivencias y experiencias personales; la actualización de los contenidos de las actividades; la concentración de las actividades durante un periodo de tiempo para que no se prolongue a lo largo del curso escolar; mayor difusión de las sesiones con las familias para propiciar su participación; la mejora de la página web y el idioma en el que se presenta; la opción de poder descargar e imprimir todos los recursos o el hecho de poder seleccionar la sección que se quiere proyectar; así como la incorporación de otros tipos de actividades (actividades reflexivas, actividades fuera del aula, actividades de motivación y juegos). Dado el interés suscitado en el profesorado y en el alumnado este programa, el profesorado destaca que sería deseable que este tipo de programas se extendiese a todos los centros educativos.

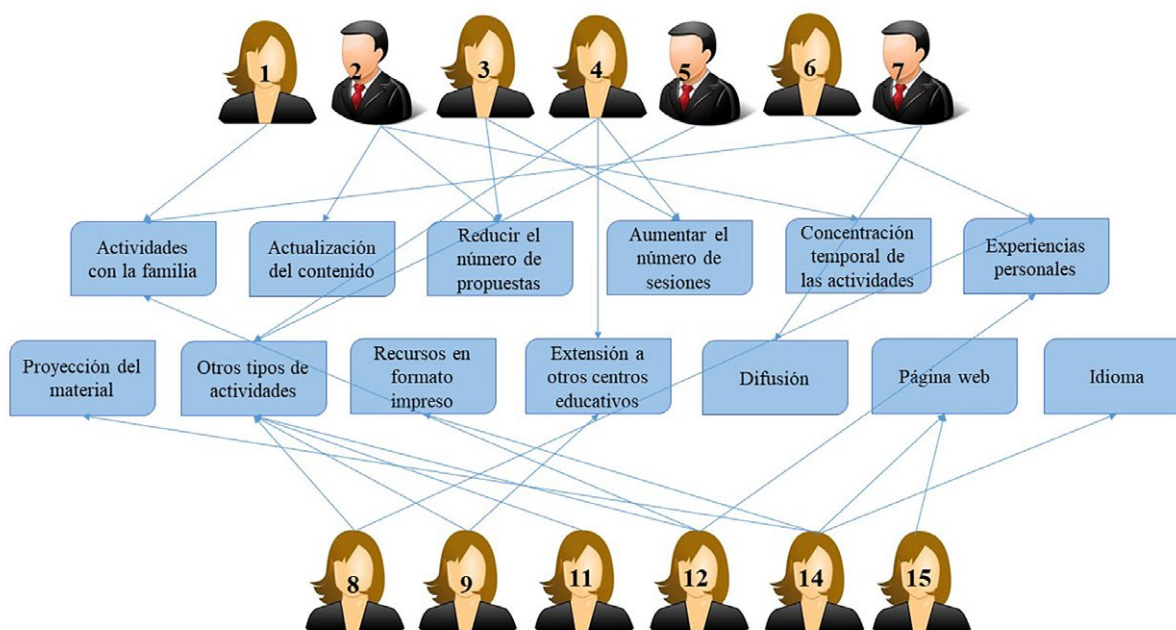


Figura 46: Sugerencias de mejora

A modo de ejemplo, se recogen a continuación las sugerencias del profesorado.

🔑 Actividades con la familia

Entrevistada 1: Más que con los alumnos, con los padres. Hay que trabajar más con los padres creo yo. Quiero decir, yo ya soy mayor vale, comparada con alguien que entre en esto ahora, pero los padres, ahora son mucho más liberales, permisivos, ponen muchas menos normas. En general, los hay que siguen como siempre, pero quiero decir, los niños son dueños de y hacen lo que quieren, cuando quieren... Eso es un error, yo creo que habría que enfocarlo más. A ver, nosotros perfecto, pero también con los padres.

Reducir el número de propuestas

Entrevistado 2: Quizás reducir de las 6 y hacer menos propuestas y concentrar y centrarse más en algunas de ellas y poderlas desarrollarlas bien que no da tiempo.

Entrevistada 3: Tal vez, no todos los temas.

🔑 Aumentar el número de sesiones

Entrevistada 3: ... pero en algún tema, tal vez profundizar un poco más. Pero después hay otros temas que terminas profundizándolo a lo largo del curso. A veces las sesiones no son suficientes, tienes que... según vayan surgiendo las historias pues tú tienes que ir un poco capeando.

Entrevistada 4: Pues igual, no sé, influir más sesiones, no. E igual más actividades relacionadas con la inteligencia intrapersonal, no.

Experiencias personales

Entrevistada 8: yo creo que a los niños les gustaría mucho, pero claro eso sale más caro y... que vinieran personas que hayan pasado, o sea, yo les puedo explicar, las drogas son así, pero yo [...] soy una persona que nunca se ha drogado, por lo que hablo un poco de lo que yo veo, pero yo no he sentido, yo no siento eso. Entonces, llamar a una persona que haya salido de las drogas y que venga a hablar de esto.

#### Actualización del contenido

Entrevistado 2: A mí me parecen interesantes en general algunos vídeos o algún audiovisual propuesto. Puede que a lo mejor necesiten algún... no sé un formato más acordé con lo que son los chavales hoy, pero me parece interesante. Sí me parece interesante. Quiero decir qué más moderno. Algunos los encontré un poco más actualizadas eso sí.

#### Concentración temporal de las actividades

Entrevistado 2: Creo que puede ser interesante, esto mismo desarrollarlo en profundidad, en un espacio de tiempo más corto, sin que haya tantas interrupciones, bien sea porque el Plan de Acción Tutorial lo imponga, o bien sea porque coinciden en la fiesta, por ejemplo, o cualquier otra actividad, o sea me entiendes.

#### Difusión de las sesiones con las familias

Entrevistado 7: Yo creo que la difusión de las charlas a los padres. Me enteré cuando ya se había hecho las charlas. Y las pocas charlas que se han hecho en horario lectivo me han parecido bastantes interesantes, pero claro, ahí eran a los alumnos, a los padres, que es por la tarde, no me he enterado. Entonces yo creo que eso es para mejorar.

#### Otras actividades: Actividades de motivación

Entrevistada 9: Sí, eso es una cosa como de happening al principio de la actividad, para después... a mí me gusta empezar la actividad con algo que les sorprenda para enganchar los cinco primeros minutos y que luego ellos se puedan enganchar a la actividad que después vamos a hacer. Sí, una pequeña introducción a lo mejor, que sea así para llamarles la atención los cinco primeros minutos. La verdad es que nosotros no somos expertos y profesionales en algunas materias y muchos de nosotros pues desconocemos algunos aspectos que incluso llegamos a plantearles a nuestros alumnos. Pero siempre estaría bien que el profesor tenga, como hemos tenido, un... el material para poder preparárselo y todo y que las actividades comenzaran con un pequeño vídeo, un spot, o algo así, para focalizarles su atención que se puedan enganchar más a las actividades.

#### Otras actividades: Actividades fuera del aula

Entrevistado 5: Después también podría ser interesante, algunas de las actividades, salir del aula, y hacerlas en otro espacio donde se puedan hacer dinámicas e incluso actividades



físicas con ellos, incluso para representar, teatralizar algunas de las cuestiones. Una especie de dramatización, algo más vivencial en lo personal, también podría ser interesante esa parte, no. Sin salir del centro, pero en el pabellón o en la cancha... moverse y representar papeles y contar con un espacio que permita eso. A estas edades, todo eso es también muy innovador, no, les llama mucho la atención. Sí, que no se vea como una especie de clase más, sino algo totalmente diferente.

#### Otras actividades: Actividades más reflexivas

Entrevistada 4: E igual más actividades relacionadas con la inteligencia intrapersonal, no. Cuestionarios para que ellos aprendan a pensar por sí mismos, no, y a reflexionar sobre sí mismos, porque yo creo que la inteligencia intrapersonal, y la interpersonal, no, siguiendo el modelo de inteligencia múltiples de Gardner, son inteligencias que incluso hay tutoriales y hay cuestionarios que no las solemos trabajar mucho nosotros y creo que es importante para que los alumnos desarrollen la autonomía y cada vez sean más responsables.

Entrevistada 11: Me hubiera gustado que hubiera habido más preguntas para reflexionar.

Añadiría más preguntas para la reflexión, que trabajen entre ellos y que reflexionen.

Entrevistada 12: En cuanto a si añadimos algo más, al final es que yo creo que ellos ya saben toda la teoría, por lo que añadiría algo más práctico, más sesiones donde ellos pudieran incluso empatizar con esas situaciones y ver cómo reaccionarían. Actividades que les hagan reflexionar más, me da la sensación.

#### Otras actividades: Juegos

Entrevistada 8: Y si hubiera actividades tipo juegos, también les gusta mucho. Tipo juegos, muchos yo creo que pueden ir bien para conseguir compañerismo, porque yo creo que muchas veces, falta un poco. Ya te digo en mi tutoría hay peleas, pero creo que más o menos somos compañeros, pero hablo de experiencias de otros años, que como tutora he hecho lo posible para que fueran buenos compañeros, que se dejaran cosas que... y no lo he conseguido.

#### Extensión a otros centros educativos

Entrevistada 4: Pues no sé, que me ha parecido un programa positivo, que se debe abordar en muchos centros.

Entrevistada 9: Pues creo que son un tipo de actividades que se tendrían que hacer de manera obligatoria en todos los centros porque son una manera de dar y facilitar estrategias y recursos al profesorado para que nosotros podamos hacer actividades con los niños.

### Idioma

Entrevistada 14: Luego el idioma. Nosotros hablamos en otro idioma, pensamos en otro idioma y sentimos en otro idioma y leer esto y proyectarlo en castellano se hacía extraño a los alumnos y a los profesores.

### Página web

Entrevistada 14: Yo pienso lo mismo con la web, había que leer mucho, por ejemplo, para cada actividad había un título larguísimo y te pones allí a leer. Con internet estamos acostumbrados a que ha de impactar visualmente, con textos cortos que clicas y adentro, pero si has de ir leyendo...

Necesita más impacto visual, ya sean colores. El título, tres palabras que definan.

Entrevistada 15: Si. yo, concretamente, cuando entraba en la web de “Juego de Llaves”, la encontraba demasiado complicada. Debería ser más fácil, visualmente más fácil.

Las actividades más fáciles, o con unas pestañas, igual más grandes y que se viera bien dividido todo. Algo más fácil. Yo la principal dificultad ha sido esta, la visibilidad de la página web.

### Impresión de los recursos

Entrevistada 14: Y el tercer hándicap, es que hay muchos profesores, que nosotros necesitamos el papel. Eso quiere decir imprimir. Y que todo lo que salga en la pantalla lo puedas imprimir para que tú puedas tenerlo en papel.

### Proyección del material

Entrevistada 14: Y también que lo que pongas en la pantalla de clase no sea toda la actividad, que sea la actividad del alumno, la actividad del profe y que tú puedas escoger qué pantalla proyectas.

## 6.3.3. Valoración de las familias

El tercer grupo protagonista de este programa y que ha aportado su valoración sobre la satisfacción general con el programa “Juego de Llaves” ha sido la familia. Con la ayuda de un cuestionario de evaluación ya descrito con anterioridad, se ha accedido a un total de 105 familiares, en su mayoría madres tal y como ya se ha relatado, que han ofrecido su visión sobre el programa en el que han participado (ver tabla 71).

Tabla 71: Valoración de la satisfacción general con el programa por parte de las familias

Elementos de valoración	Media	D.T.
Las actividades planteadas se ajustan a los diferentes temas trabajados en el programa	4,71	,519
Los recursos utilizados en el programa (medios audiovisuales, material de apoyo, documentación, etc.) han sido de utilidad para el desarrollo de las actividades propuestas	4,45	,682
La metodología utilizada para el desarrollo de los contenidos del programa ha sido adecuada	4,63	,560
La distribución temporal del programa ha sido correcta	4,44	,722
El personal técnico de prevención me ha motivado para participar activamente en las diferentes actividades del programa	4,78	,461
El personal técnico encargado de implementar las diferentes actividades de las que consta el programa está preparado	4,85	,354
Se han cumplido mis expectativas con respecto al programa de prevención	4,56	,537
Me siento más capacitado/capacitada que antes para responder de manera adecuada a situaciones conflictivas relacionadas con la conducta de mi hijo/hija tras participar en el programa	4,48	,681
En estas sesiones he aprendido cosas que no sabía sobre el consumo de drogas y sus efectos sobre la salud	4,38	,742
Después de haber participado en este programa comprendo mejor qué factores contribuyen a que los y las adolescentes consuman drogas	4,52	,643
Recomendaría a otras madres y a otros padres participar en este programa	4,82	,411
En general, estoy satisfecho/satisfecha con mi participación en el programa	4,67	,530

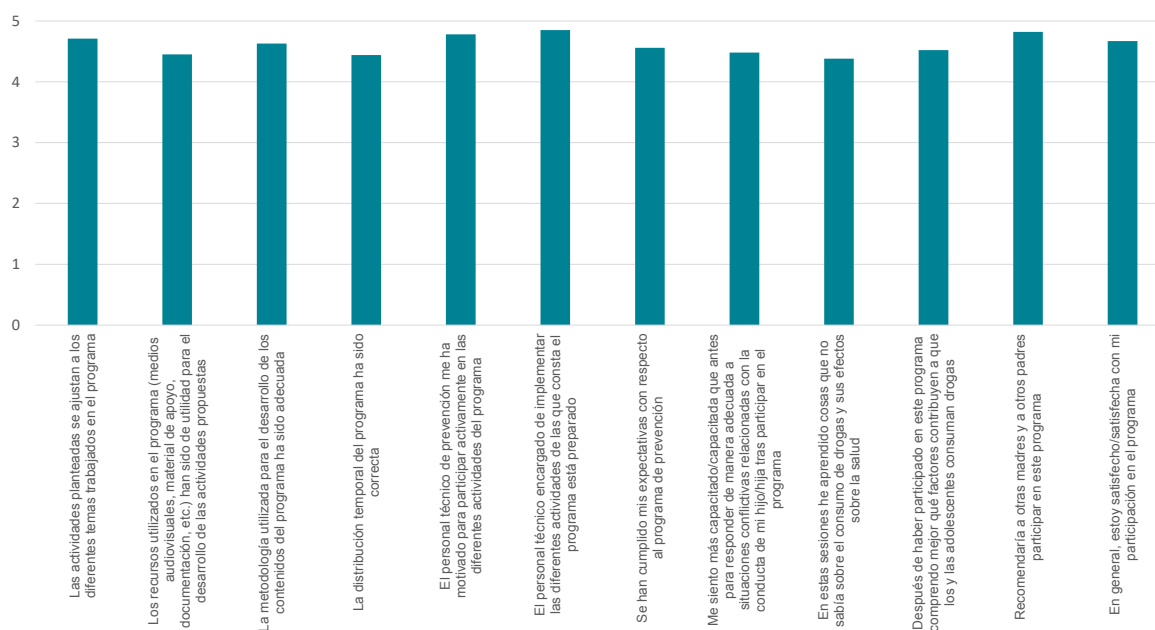


Figura 47: Valoración de la satisfacción general con el programa por parte de las familias

Atendiendo a la información recogida por este grupo, podemos señalar una muy alta valoración en todos y cada uno de los elementos formulados. Cabe destacar, en primer lugar, la percepción positiva de la labor realizada por el personal técnico de prevención encargado de implementar las distintas actividades del programa, considerando que está preparado para ello y ha ejercido una gran labor de motivación hacia la participación. En segundo lugar, destaca el cumplimiento de sus expectativas hacia el programa, así como la adecuación de las actividades a los diferentes contenidos desarrollados. En un tercer lugar hay que destacar la alta valoración otorgada y a la metodología empleada para desarrollar los contenidos del programa, así como la percepción que manifiestan de sentirse más capacitados y capacitadas que antes para responder adecuadamente a situaciones conflictivas relacionadas con las conductas de sus hijos e hijas. Destaca a continuación la valoración y utilidad de los aprendizajes adquiridos para terminar esta explicación con la idoneidad de los recursos empleados en el desarrollo de las diferentes sesiones. En definitiva, su índice de satisfacción general es muy elevado.

# 7.

---

## CONCLUSIONES

La información resultante de la evaluación del impacto del programa “*Juego de Llaves*” ha permitido obtener información sobre el valor que supone, a nivel de prevención escolar y familiar, la puesta en práctica de este tipo de proyectos y su alcance a nivel emocional y social. Por otro lado, aporta a todos los miembros de la comunidad educativa estrategias para el retraso del uso de drogas y otros comportamientos adictivos, la reducción de riesgos y costes vitales del uso de drogas y otros comportamientos adictivos, el refuerzo de actitudes alternativas al uso de drogas y otros comportamientos de riesgo, la participación activa de los miembros de la comunidad educativa como agentes preventivos y el empoderamiento de alumnado y familias en la prevención de drogodependencias.

Asimismo, supone los principios para el diseño de una guía de buenas prácticas de prevención de drogodependencias en los ámbitos escolar y familiar por parte de los y las profesionales de la intervención.

Finalmente, es necesario transferir los resultados aquí hallados a toda la sociedad, de modo que esta posea información sobre la utilidad de la prevención. Es por ello que la información obtenida será compartida en diferentes eventos científicos de carácter nacional e internacional, así como difundidos en diferentes publicaciones periódicas de impacto y distribuidos a través de diversos medios de comunicación.

Se han obtenido una serie de conclusiones atendiendo a los resultados obtenidos tras la implementación del programa. Estas se formulan del siguiente modo:

Las conclusiones que se obtienen en función de los objetivos de evaluación, se destacan a continuación:

- 🔑 **Objetivo 1:** Evaluar el impacto social y emocional del programa de Prevención “*Juego de Llaves*” en los grupos poblacionales destinatarios (alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y sus familias).

- El programa ha resultado muy positivo y satisfactorio para el alumnado, ya que les ha ayudado a expresarse, a reflexionar, a tener en cuenta cuestiones y contenidos que hasta el momento no habían sido conscientes con respecto al consumo de drogas.
- El programa fomenta la autonomía del alumnado limitando la participación familiar en sus procesos de toma de decisiones individuales.
- El alumnado percibe la necesidad de mejorar la expresión libre de sus ideas y no entrar en situaciones de conflicto.
- El alumnado se ha hecho consciente de las dificultades para poder hacer una gestión adecuada de sus emociones.
- El alumnado es capaz, con la ayuda de este programa, de percibir y discriminar emociones como el miedo, la tristeza, la rabia y la alegría.
- El programa ha permitido que el alumnado, antes de actuar, piense cuáles son las consecuencias de su comportamiento.
- El alumnado se ha hecho conscientes de que sus actuaciones no son consonantes con su sistema de valores.
- El alumnado ha adquirido una formación adecuada sobre drogas, conociendo cuáles son las fuentes de información primarias y secundarias a las que acudir y ha conseguido tener una mochila de conocimientos relevantes en referencia al consumo de drogas.
- Las alumnas aportan una valoración más positiva a la labor motivacional del profesorado para desarrollar las actividades del programa.
- Las alumnas valoran en mayor medida, los recursos utilizados como apoyo en el desarrollo de las diferentes sesiones.
- Las alumnas muestran unos niveles de satisfacción general con el programa más elevado que los alumnos.
- El alumnado de primer curso percibe un mayor poder de utilidad para la vida diaria de los contenidos trabajados en el programa. Este mismo alumnado, le otorga más valor a los recursos empleados para la implementación de las diferentes actividades.
- El alumnado de cuarto curso valora más positivamente que el resto de sus compañeros y compañeras la adquisición de aprendizajes relacionados con el consumo de drogas.
- La participación por parte del profesorado en un programa de estas características le ha ayudado al alumnado a afianzar conocimientos previos y a crear un espacio de convivencia más cercano y productivo. Además, ha permitido que este profesorado muestre su papel de motivador para la consecución de los objetivos que se proponían en respuesta a los presupuestos del programa.

- Las familias valoran muy positivamente la participación en el programa, gracias a la motivación del personal técnico de prevención, ya que les ha permitido aprender estrategias para saber abordar conductas adictivas, compartiendo experiencias, vivencias y situaciones.
- 🔑 **Objetivo 2:** Analizar el grado de consecución de los objetivos del programa de Prevención “*Juego de Llaves*” (retraso del uso de drogas y otros comportamientos adictivos, reducción de riesgos y costes vitales del uso de drogas y otros comportamientos adictivos, refuerzo de actitudes alternativas al uso de drogas y otros comportamientos adictivos, participación activa de profesionales como agentes preventivos en los ámbitos escolar y familiar, empoderamiento de alumnado y familias en la prevención de drogodependencias).
- La participación en el programa ha permitido la oportunidad de modificar la progresión de conductas adictivas para aquellos alumnos y aquellas alumnas que mantenían esas conductas, desarrollando alternativas positivas para su vida cotidiana.
  - De igual modo, la participación en el programa por parte de la familia le ha permitido aprender cómo abordar las conductas adictivas, en el caso que se produzcan, en el seno familiar.
  - El profesorado expresa que el programa le ha permitido mejorar la convivencia en clase con el grupo aula y ha vivenciado mejoras en el comportamiento del alumnado más conflictivo. Sin embargo, expresa que se necesita más tiempo para observar mejores resultados.
  - Alumnado y familia valoran positivamente la participación y motivación del equipo técnico de prevención y la labor directa del profesorado para la implementación del programa, favoreciendo la participación de los mismos.
  - El alumnado expresa que su participación en el programa ha sido muy activa debido a que han colaborado en todas las actividades propuestas alrededor de los contenidos trabajados.
- 🔑 **Objetivo 3:** Valorar la idoneidad de la metodología, actividades y recursos que configuran el programa de Prevención “*Juego de Llaves*” a las características y perfiles de los grupos destinatarios del mismo.
- Los tres agentes implicados en el programa se muestran satisfechos con la metodología empleada, los recursos utilizados y la temporalización con la que se ha diseñado el programa.
  - Tanto alumnado como familias se han sentido identificados durante el proceso de implantación del programa con los contenidos trabajados y el apoyo de las actividades seleccionadas para su desarrollo.
  - El profesorado valora positivamente el programa para ser llevado a cabo de manera genérica en los centros educativos, para facilitar el proceso de reflexión del alumnado sobre aspectos importantes de su vida (gestión emocional, interacción social, etc.) y para desarrollar hábitos de vida saludables alejados de conductas adictivas.

🔑 **Objetivo 4:** Diseñar pautas para la mejora y optimización de los diferentes elementos que constituyen el programa de Prevención “*Juego de Llaves*”. Las estrategias que se han ido derivando durante el transcurso de esta evaluación y sugeridas de manera directa e indirecta por los grupos participantes son las siguientes:

- Fomentar estrategias de motivación inicial al programa y en cada una de las sesiones de trabajo para potenciar la participación del alumnado, facilitando así la identificación personal con los temas a tratar, independientemente de si tienen comportamientos adictivos o no.
- Revisar las unidades didácticas relativas a estrategias cognitivas, valores, actividades de ocio y gestión emocional para que sean más participativas y motivadoras para el alumnado, según la opinión del profesorado.
- Modificar las sesiones familiares de gestión emocional, cómo se transmiten valores en familia, la adolescencia y el papel de la familia, la comunicación intrafamiliar, intentando en la medida de lo posible que sean menos teóricas y sean más prácticas y dinámicas, facilitando el intercambio productivo de opiniones entre las familias participantes.
- Profundizar en contenidos de importante relevancia para el alumnado y la familia como interacción social, gestión emocional e información sobre drogas.
- Analizar las actividades de cada sesión para que no se repitan, o sean parecidas en su ejecución, incluyendo más actuaciones en pequeño grupo, experiencias personales, juegos, etc., evitando la cumplimentación excesiva de escalas de valoración.
- Revisar el tiempo de ejecución y la planificación de sesiones complejas que favorecen la participación masiva del alumnado (gestión emocional e interacción social).
- Incluir de manera real el programa “*Juego de Llaves*” en el Plan de Acción Tutorial de los centros educativos, evitando así la repetición de contenidos y de actividades, lo que facilita al profesorado que implanta el programa su organización.
- Abordar la concienciación del profesorado sobre la labor transversal que desarrolla el programa “*Juego de Llaves*” en beneficio de la madurez personal del alumnado, sin centrarse curricularmente en un área de conocimiento específico.
- Programar más actividades en familia de manera conjunta con el alumnado para reflexionar colectivamente sobre los temas abordados en el programa.
- Explorar nuevos escenarios para la realización de las actividades de las diferentes sesiones del alumnado para favorecer la expresión de opiniones con libertad.



# 8.

---

## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Rojo, V. (1990). Los grupos de discusión. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la educación*, 6-7, 2001-208.

Asociación Proyecto Hombre (2014). “Juego de Llaves”: Actualización del programa de prevención escolar y familiar *Entre Todos. Manual del profesor*. Madrid: Asociación Proyecto Hombre.

Asociación Proyecto Hombre (2014). “Juego de Llaves”: Actualización del programa de prevención escolar y familiar *Entre Todos. Manual de las familias*. Madrid: Asociación Proyecto Hombre.

Becoña, E. (1999). Bases teóricas que sustentan los programas de prevención de Drogas. Madrid: Plan Nacional sobre Drogas.

Becoña, E. (2000). Los adolescentes y el consumo de drogas. *Revista Papeles del Psicólogo*, 77, 25-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/778/77807705.pdf>

Bertoldi, S., Fiorito, M. E. y Álvarez, M. (noviembre, 2006). Grupo focal y Desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 33. Recuperado de <http://revistacdyt.uner.edu.ar/pdfs/CDyT%2033%20-%20Pag%20111-131%20-%20Grupo%20Focal%20y%20Desarrollo%20local.pdf>

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Botvin, G. J. (1995). Entrenamiento en habilidades para la vida y prevención del consumo de drogas en adolescentes: consideraciones teóricas y hallazgos empíricos. *Revista Psicología conductual*, 3(3), 333-356. Recuperado de <http://www.behavioralpsycho.com/PDFespanol/1995/art04.3.03.pdf>

Calafat, A. (1999). Cultura de la diversión y consumo de drogas en España. Características diferenciales en Europa. En *Scr. Gral. VI Encuentro Nacional sobre Drogodependencias y su Enfoque comunitario* (pp. 649-687). Cádiz, España.

Calafat, A., Bohrn, K., Juan, M., Kokkevi, A., Maalsté, N., Mendes, F. et al. (1999). Night life in Europe and recreative drug use. *SONAR 98*. Palma de Mallorca: Irefrea España.

Canales, M. y Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 288-316). Madrid: Síntesis.

Casanova, M.A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.

Celio, M. (s.f.). Guía para realizar un grupo focal. Recuperado de <https://es.slideshare.net/fer9mar/guia-para-realizar-un-grupo-focal>

Coie, J.D., Watt, N.F., West, S.G., Hawkins, J.D., Asarnow, J.R., Markman, H.J., Ramey, S.L., Shure, M.B. y Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual frame-work and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48, 1013-1022.

Colás, P., Buendía, L. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.

Costa, A.P. y De Juan, S. (2010). Socialización y ambientes virtuales. *Educación y Futuro*, 22, 109-126. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/244040>

De la Orden, A. (1988). La calidad de la educación. En *Bordón*, 40(2), 149-161.

Del Rincón, D. et al. (1996). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Díaz-Bravo, L.; Torruco-García, U.; Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167.

Doll, B. y Lyon, M. A. (1998). Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools. *School Psychology Review*, 27, 348-363.

Dryfoos, J.G. (1997). The prevalence of problem behaviors: Implications for programs. In R. P. Weissberg, T. P. Gullota, R. L., Hampton, B. A. Ryan, & G. R. Adams. (Eds.), *Hearthy children 2010: Enchancing children's wellnes* (pp. 17-46). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Durlak, J. A. (1998). Why program implementation is important. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 17, 5-18. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/toc/wpic20/17/2>

García Jiménez, E.; Gil Flores, J. y Rodríguez Gómez, G. (1995). *Introducción a la teoría clásica de los tests*. Sevilla: Facultad de Educación, Universidad de Sevilla.

Gázquez, M., García del Castillo, J. A. y Espada, J. P. (2009). Características de los programas eficaces para la prevención escolar del consumo de drogas. *Revista Salud y drogas*, 2(2), 185-208. Recuperado de [http://movil.asturias.es/Astursalud/Imagen/AS\\_Salud%20Publica/AS\\_Drogas/Tabaco/Prevencion\\_escolar\\_consumo\\_drogas.pdf](http://movil.asturias.es/Astursalud/Imagen/AS_Salud%20Publica/AS_Drogas/Tabaco/Prevencion_escolar_consumo_drogas.pdf)

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 391-410). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Harman, H.H. (1980). *Análisis factorial moderno*. Madrid: Saltés

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill

Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychological framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, 12, 597-605. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/1054139X9190007K>

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Lafoucarde, P.D. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.

López Mojarro, M. (1999). *A la calidad por la evaluación. La evaluación de centros docentes*. Madrid: Escuela Española.

Martín, M.C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17). Recuperado de [http://evidencia.com/wp-content/uploads/2014/07/validacion\\_cuestionarios.pdf](http://evidencia.com/wp-content/uploads/2014/07/validacion_cuestionarios.pdf)

Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.

Mena, A. M. y Méndez, J. M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa: aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3), 1-7. Recuperado de [https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL\\_TODO=La+t%C3%A9cnica+de+grupo+de+discusi%C3%B3n+en+la+investigaci%C3%B3n+cualitativa.+Aportaciones+para+el+an%C3%A1lisis+de+los+procesos+de+interacci%C3%B3n](https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=La+t%C3%A9cnica+de+grupo+de+discusi%C3%B3n+en+la+investigaci%C3%B3n+cualitativa.+Aportaciones+para+el+an%C3%A1lisis+de+los+procesos+de+interacci%C3%B3n)

Montoya, I. y Muñoz, I. (2009). Habilidades para la vida. Compartim. *Revista de Formació del Professorat*, 4, 1-5. Recuperado de [http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/02\\_com\\_habilidades\\_vida.pdf](http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/02_com_habilidades_vida.pdf)

Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.

Pérez Juste, R. (1985). *Medición en educación*. Madrid: UNED.

Pérez Juste, R. (1995). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-288.

Pestaña, P. (2004). Aproximación Conceptual al mundo de los valores. *Reice. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Cambio en educación*, 2(2), 67-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55120206.pdf>

Real Academia de la Lengua (2014). *Diccionario de Lengua española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=NUa9bLt>

Roldán, E. (1998). Los grupos de discusión en la investigación en Trabajo social y Servicios Sociales. *Revista Cuadernos de Trabajo Social*, 11, 133-144. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS9898110133A>

Ruiz, C. (2002). Instrumentos de investigación educativa: procedimientos para su diseño y validación. Barquisimeto: CIDEG.












Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/MEC.

Valles, M. (2014). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

# 9.

---

## ANEXOS

-  Anexo 1: Cuestionario pretest inicial
-  Anexo 2: Cuestionario pretest. Procedimiento de validación
-  Anexo 3: Cuestionario pretest. Borrador 2
-  Anexo 4: Cuestionario pretest-postest
-  Anexo 5: Cuestionario familias
-  Anexo 6: Cuestionario profesorado
-  Anexo 7: Grupo de discusión
-  Anexo 8: Entrevista profesorado
-  Anexo 9: Cuestionario satisfacción alumnado
-  Anexo 10: Cuestionario satisfacción familias
-  Anexo 11: Cuestionario satisfacción profesorado

# ANEXO 1

## EVALUACIÓN “JUEGO DE LLAVES”

### CUESTIONARIO PRETEST INICIAL

Este cuestionario es individual y anónimo, no existen respuestas buenas ni malas, solo se trata de conocer tu opinión por lo que te pedimos sinceridad en tus respuestas.

Las respuestas que nos aportes son anónimas y garantizamos, en todo momento, su confidencialidad.

#### AGRADECEMOS TU COLABORACIÓN Y EL TIEMPO DEDICADO A LA CUMPLIMENTACIÓN DE ESTE CUESTIONARIO

Datos de identificación (a rellenar por el técnico/a que aplica el cuestionario):

Nombre del centro educativo: \_\_\_\_\_

Tipo de centro: Público  Privado  Concertado

Localidad de ubicación del centro: \_\_\_\_\_

### INSTRUCCIONES

- 🔑 Marca con una cruz la opción de respuesta que mejor represente tus opiniones.
- 🔑 En la mayor parte de las cuestiones planteadas deberás valorar el grado de acuerdo con las afirmaciones que se presentan, señalando con una cruz el número de la escala que mejor refleje tu apreciación:

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Término medio	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

- 🔑 Algunas de las cuestiones, de carácter abierto, requieren que expreses por escrito tus opiniones con respecto al tema preguntado.

### 1. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

1. Sexo: Hombre  Mujer
2. Edad: \_\_\_\_\_ años
3. Curso: 1º  2º  3º  4º
4. Especifica la profesión de tu madre: \_\_\_\_\_

5. Especifica la profesión de tu padre: \_\_\_\_\_

6. Señala el nivel de estudios finalizados por tus padres:

Madre

- Sin estudios
- Estudios primarios
- Estudios secundarios
- Estudios universitarios

Padre

- Sin estudios
- Estudios primarios
- Estudios secundarios
- Estudios universitarios

7. ¿Con quién vives? (ej. padre, madre y 2 hermanos) \_\_\_\_\_

## 2. ACTIVIDADES DE OCIO

---

8. Señala que tipo de actividades de ocio realizas (puedes marcar más de una opción).

- Hacer deporte
- Ir al cine
- Escuchar música
- Ir a discotecas, bailar
- Salir o reunirme con amigos
- Ir a museos, exposiciones
- Leer
- Ver la televisión
- Usar el ordenador (internet y redes sociales)
- Jugar con videojuegos, consolas, etc.
- Ver la televisión
- No hacer nada
- Otras actividades (indicar): \_\_\_\_\_

9. Cuando quiero buscar actividades de ocio sé a dónde dirigirme.	1	2	3	4	5
10. Conozco la oferta de actividades de ocio de mi entorno (barrio, ciudad, etc.).	1	2	3	4	5
11. Las actividades de ocio en las que participo las decido yo.	1	2	3	4	5
12. Las actividades de ocio en las que participo las decide mi familia.	1	2	3	4	5
13. Las actividades de ocio en las que participo las deciden mis amigos y/o amigas.	1	2	3	4	5

### 3. INTERACCIÓN SOCIAL

14. Cuando me relaciono con otras personas me expreso con claridad.	1	2	3	4	5
15. Soy capaz de tomar mis propias decisiones.	1	2	3	4	5
16. Expreso mis ideas sin enfadarme ni enfadar a las demás personas.	1	2	3	4	5
17. Ante una situación de violencia entre mi grupo de clase me desentiendo.	1	2	3	4	5

### 4. GESTIÓN EMOCIONAL

18. Creo que soy una persona única y especial.	1	2	3	4	5
19. Identifico mis emociones: miedo, tristeza, rabia y alegría.	1	2	3	4	5
20. Conozco herramientas para manejar lo que siento.	1	2	3	4	5

### 5. ESTRATEGIAS COGNITIVAS

21. Cuando algo me sale bien, aunque me haya esforzado, creo que se debe a un golpe de suerte.	1	2	3	4	5
22. Antes de actuar suelo pensar en las consecuencias.	1	2	3	4	5

### 6. VALORES

23. Considero que un “valor” es una creencia que condiciona mi comportamiento.	1	2	3	4	5
24. Sé cuáles son los valores más importantes para mí.	1	2	3	4	5
25. Actúo en base a los valores que son importantes para mí.	1	2	3	4	5

### 7. INFORMACIÓN SOBRE DROGAS

26. La información que tengo sobre drogas es suficiente.	1	2	3	4	5
27. Conozco las consecuencias del consumo de drogas.	1	2	3	4	5
28. El alcohol no es una droga.	1	2	3	4	5
29. Creo que se pueden consumir drogas durante mucho tiempo antes de que perjudiquen la salud.	1	2	3	4	5



# ANEXO 2

## EVALUACIÓN “JUEGO DE LLAVES”



### CUESTIONARIO PRE-TEST

### PROCEDIMIENTO DE VALIDACIÓN

Nos ponemos en contacto contigo para solicitar tu participación como experta o experto para valorar un cuestionario pre-test que se dirigirá al alumnado de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria que inicia su participación en el programa de prevención de drogodependencias “Juego de Llaves”, diseñado por la Asociación Proyecto Hombre.

La finalidad de este instrumento es conocer la percepción que este alumnado tiene sobre los diferentes elementos definitorios de este programa antes de que comience su participación en las diferentes actividades que lo configuran: actividades de ocio, interacción social, gestión emocional, estrategias cognitivas, valores e información sobre drogas.

Te pedimos que, en primer lugar, valores cada uno de los ítems redactados expresando una puntuación numérica de 1 a 5 (el 1 indica mínima valoración y el 5 máxima valoración), en función de su pertinencia y su claridad, cuyo significado es el que te planteamos a continuación:

-  **PERTINENCIA:** Correspondencia entre el contenido del ítem y la dimensión para la cual va a ser utilizado.
-  **CLARIDAD:** Grado en que el ítem está redactado de forma clara y precisa, facilitando su comprensión por el alumnado encuestado.

Además, en el apartado “Comentarios/formulación alternativa” puedes hacer comentarios, observaciones y plantear modos alternativos de formular aquellos ítems que consideres inadecuados por su falta de claridad o pertinencia.

#### DIMENSIÓN 1: ACTIVIDADES DE OCIO

Elementos de valoración	Pertinencia					Claridad				
Cuando quiero buscar actividades de ocio sé a dónde dirigirme.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Conozco la oferta de actividades de ocio de mi entorno (barrio, ciudad, etc.).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Las actividades de ocio en las que participo las decido yo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Las actividades de ocio en las que participo las decide mi familia.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Las actividades de ocio en las que participo las deciden mis amigos y/o amigas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / formulación alternativa:										

## DIMENSIÓN 2: INTERACCIÓN SOCIAL

Elementos de valoración	Pertinencia					Claridad				
Cuando me relaciono con otras personas me expreso con claridad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Soy capaz de tomar mis propias decisiones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Expreso mis ideas sin enfadarme ni enfadar a las demás personas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ante una situación de violencia entre mi grupo de clase me desentiendo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / formulación alternativa:										

## DIMENSIÓN 3: GESTIÓN EMOCIONAL

Elementos de valoración	Pertinencia					Claridad				
Creo que soy una persona única y especial.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Identifico mis emociones: miedo, tristeza, rabia y alegría.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Conozco herramientas para manejar lo que siento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / formulación alternativa:										

## DIMENSIÓN 4: ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Elementos de valoración	Pertinencia					Claridad				
Cuando algo me sale bien, aunque me haya esforzado, creo que se debe a un golpe de suerte.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Antes de actuar suelo pensar en las consecuencias.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / formulación alternativa:										

## DIMENSIÓN 5: VALORES

Elementos de valoración	Pertinencia					Claridad				
Considero que un “valor” es una creencia que condicio- na mi comportamiento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sé cuáles son los valores más importantes para mí.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Actúo en base a los valores que son importantes para mí.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / formulación alternativa:										

## DIMENSIÓN 6: INFORMACIÓN SOBRE DROGAS

Elementos de valoración	Pertinencia					Claridad				
La información que tengo sobre drogas es suficiente.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Conozco las consecuencias del consumo de drogas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
El alcohol no es una droga.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Creo que se pueden consumir drogas durante mucho tiempo antes de que perjudiquen la salud.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / formulación alternativa:										

# ANEXO 3

## EVALUACIÓN “JUEGO DE LLAVES”

### CUESTIONARIO PRETEST

Este cuestionario es individual y anónimo, no existen respuestas buenas ni malas, solo se trata de conocer tu opinión por lo que te pedimos sinceridad en tus respuestas.

Las respuestas que nos aportes son anónimas y garantizamos, en todo momento, su confidencialidad.

#### AGRADECEMOS TU COLABORACIÓN Y EL TIEMPO DEDICADO A LA CUMPLIMENTACIÓN DE ESTE CUESTIONARIO

Datos de identificación (a rellenar por el técnico/a que aplica el cuestionario):

Nombre del centro educativo: \_\_\_\_\_

Tipo de centro: Público  Privado  Concertado

Localidad de ubicación del centro: \_\_\_\_\_

#### INSTRUCCIONES

- 🔑 Marca con una cruz la opción de respuesta que mejor represente tus opiniones.
- 🔑 En la mayor parte de las cuestiones planteadas deberás valorar el grado de acuerdo con las afirmaciones que se presentan, señalando con una cruz el número de la escala que mejor refleje tu apreciación:

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Término medio	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

- 🔑 Algunas de las cuestiones, de carácter abierto, requieren que expreses por escrito tus opiniones con respecto al tema preguntado.

#### 1. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

- Sexo: Hombre  Mujer
- Edad: \_\_\_\_\_ años
- Curso: 1º  2º  3º  4º
- Especifica la profesión de tu madre: \_\_\_\_\_

5. Especifica la profesión de tu padre: \_\_\_\_\_

6. Señala el nivel de estudios finalizados por tus padres:

Madre

- Sin estudios
- Estudios primarios
- Estudios secundarios
- Estudios universitarios

Padre

- Sin estudios
- Estudios primarios
- Estudios secundarios
- Estudios universitarios

7. ¿Con quién vives? (ej. padre, madre y 2 hermanos) \_\_\_\_\_

## 2. ACTIVIDADES DE OCIO

---

8. Señala qué tipo de actividades de ocio realizas (puedes marcar más de una opción)

- Hacer deporte
- Ir al cine
- Escuchar música
- Ir a discotecas, bailar
- Salir o reunirme con amigos
- Ir a museos, exposiciones
- Leer
- Ver la televisión
- Usar el ordenador (internet y redes sociales)
- Usar el teléfono móvil (internet y redes sociales)
- Usar la tablet (internet y redes sociales)
- Jugar con videojuegos, consolas, etc.
- No hacer nada
- Otras actividades (indicar): \_\_\_\_\_

9. Cuando quiero buscar actividades de ocio sé a dónde dirigirme.	1	2	3	4	5
10. Conozco la oferta de actividades de ocio de mi entorno (barrio, ciudad, pueblo, etc.).	1	2	3	4	5
11. Yo decido las actividades de ocio en las que participo.	1	2	3	4	5
12. Mi familia decide las actividades de ocio en las que participo.	1	2	3	4	5
13. Mis amigos y/o amigas deciden las actividades de ocio en las que participo.	1	2	3	4	5

### 3. INTERACCIÓN SOCIAL

14. Soy capaz de expresar lo que quiero decir.	1	2	3	4	5
15. Soy capaz de tomar mis propias decisiones.	1	2	3	4	5
16. Expreso mis ideas sin enfadarme ni enfadar a las demás personas.	1	2	3	4	5
17. Ante una situación de violencia entre mi grupo de clase me desentiendo.	1	2	3	4	5
18. Ante una situación de violencia no sé cómo actuar.	1	2	3	4	5
19. Ante una situación de violencia ayudo a la persona agredida.	1	2	3	4	5

### 4. GESTIÓN EMOCIONAL

20. Creo que soy una persona valiosa.	1	2	3	4	5
21. Soy capaz de darme cuenta cuando siento miedo, tristeza, rabia y alegría.	1	2	3	4	5
22. Sé lo que hacer para manejar y controlar mis emociones.	1	2	3	4	5

### 5. ESTRATEGIAS COGNITIVAS

23. Cuando algo me sale bien, aunque me haya esforzado, creo que es debido a la casualidad.	1	2	3	4	5
24. Antes de actuar suelo pensar en las consecuencias.	1	2	3	4	5

### 6. VALORES

25. Considero que un “valor” es una creencia que influye en mi comportamiento.	1	2	3	4	5
26. Sé cuáles son los valores más importantes para mí.	1	2	3	4	5
27. Mis actuaciones y comportamientos van en consonancia con los valores que son importantes para mí.	1	2	3	4	5

### 7. INFORMACIÓN SOBRE DROGAS

28. La información que tengo sobre drogas es adecuada.	1	2	3	4	5
29. Sé dónde o a quién acudir para buscar información sobre drogas.	1	2	3	4	5
30. Conozco las consecuencias del consumo de drogas.	1	2	3	4	5
31. El alcohol es una droga.	1	2	3	4	5
32. Creo que se pueden consumir drogas durante mucho tiempo antes de que perjudiquen la salud.	1	2	3	4	5

# ANEXO 4

## EVALUACIÓN “JUEGO DE LLAVES”

### CUESTIONARIO PRETEST-POSTEST

Este cuestionario es individual y anónimo, no existen respuestas buenas ni malas, solo se trata de conocer tu opinión por lo que te pedimos sinceridad en tus respuestas.

Las respuestas que nos aportes son anónimas y garantizamos, en todo momento, su confidencialidad.

#### AGRADECEMOS TU COLABORACIÓN Y EL TIEMPO DEDICADO A LA CUMPLIMENTACIÓN DE ESTE CUESTIONARIO

Datos de identificación (a rellenar por el técnico/a que aplica el cuestionario):

Nombre del centro educativo: \_\_\_\_\_

Tipo de centro: Público  Privado  Concertado

Localidad de ubicación del centro: \_\_\_\_\_

### INSTRUCCIONES

- 🔑 Marca con una cruz la opción de respuesta que mejor represente tus opiniones.
- 🔑 En la mayor parte de las cuestiones planteadas deberás valorar el grado de acuerdo con las afirmaciones que se presentan, señalando con una cruz el número de la escala que mejor refleje tu apreciación:

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Término medio	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

- 🔑 Algunas de las cuestiones, de carácter abierto, requieren que expreses por escrito tus opiniones con respecto al tema preguntado.

### 1. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

- Sexo: Hombre  Mujer
- Edad: \_\_\_\_\_ años
- Curso: 1º  2º  3º  4º
- Especifica la profesión de tu madre: \_\_\_\_\_

5. Especifica la profesión de tu padre: \_\_\_\_\_

6. Señala el nivel de estudios finalizados por tus padres:

Madre

- Sin estudios
- Estudios primarios
- Estudios secundarios
- Estudios universitarios

Padre

- Sin estudios
- Estudios primarios
- Estudios secundarios
- Estudios universitarios

7. ¿Con quién vives? (ej. padre, madre y 2 hermanos) \_\_\_\_\_

## 2. ACTIVIDADES DE OCIO

---

8. Señala qué tipo de actividades de ocio realizas (puedes marcar más de una opción)

- Hacer deporte
- Ir al cine
- Escuchar música
- Ir a discotecas, bailar
- Salir o reunirme con amigos
- Ir a museos, exposiciones
- Leer
- Ver la televisión
- Usar el ordenador (internet y redes sociales)
- Usar el teléfono móvil (internet y redes sociales)
- Usar la tablet (internet y redes sociales)
- Jugar con videojuegos, consolas, etc.
- No hacer nada
- Otras actividades (indicar): \_\_\_\_\_



9. Cuando quiero buscar actividades de ocio sé a dónde dirigirme.	1	2	3	4	5
10. Conozco la oferta de actividades de ocio de mi entorno (barrio, ciudad, pueblo, etc.).	1	2	3	4	5
11. Yo decido las actividades de ocio en las que participo.	1	2	3	4	5
12. Mi familia decide las actividades de ocio en las que participo.	1	2	3	4	5
13. Mis amigos y/o amigas deciden las actividades de ocio en las que participo.	1	2	3	4	5

### 3. INTERACCIÓN SOCIAL

14. Soy capaz de expresar lo que quiero decir.	1	2	3	4	5
15. Soy capaz de tomar mis propias decisiones.	1	2	3	4	5
16. Expreso mis ideas sin enfadarme ni enfadar a las demás personas.	1	2	3	4	5
17. Cuando contemplo una situación de violencia me desentiendo.	1	2	3	4	5
18. Ante una situación de violencia no sé cómo actuar.	1	2	3	4	5
19. Ante una situación de violencia ayudo a la persona agredida.	1	2	3	4	5

### 4. GESTIÓN EMOCIONAL

20. Creo que soy una persona valiosa.	1	2	3	4	5
21. Soy capaz de darme cuenta cuando siento miedo, tristeza, rabia y alegría.	1	2	3	4	5
22. Sé lo que hacer para manejar y controlar mis emociones.	1	2	3	4	5

### 5. ESTRATEGIAS COGNITIVAS

23. Cuando algo me sale bien, aunque me haya esforzado, creo que es debido a la casualidad.	1	2	3	4	5
24. Antes de actuar suelo pensar en las consecuencias.	1	2	3	4	5

### 6. VALORES

25. Considero que un “valor” es una creencia que influye en mi comportamiento.	1	2	3	4	5
26. Sé cuáles son los valores más importantes para mí.	1	2	3	4	5
27. Mis actuaciones y comportamientos van en consonancia con los valores que son importantes para mí.	1	2	3	4	5

### 7. INFORMACIÓN SOBRE DROGAS

28. La información que tengo sobre drogas es adecuada.	1	2	3	4	5
29. Sé dónde o a quién acudir para buscar información sobre drogas.	1	2	3	4	5
30. Conozco las consecuencias del consumo de drogas.	1	2	3	4	5
31. El alcohol es una droga.	1	2	3	4	5
32. Puedo consumir drogas durante mucho tiempo antes de que perjudiquen mi salud.	1	2	3	4	5

# ANEXO 5

## EVALUACIÓN “JUEGO DE LLAVES”

### CUESTIONARIO FAMILIAS

Este cuestionario es individual y anónimo, no existen respuestas buenas ni malas, solo se trata de conocer tu opinión sobre el taller en el que acabas de participar, por lo que te pedimos sinceridad en tus respuestas.

Las respuestas que nos aportes son anónimas y garantizamos, en todo momento, su confidencialidad.

#### AGRADECEMOS TU COLABORACIÓN Y EL TIEMPO DEDICADO A LA CUMPLIMENTACIÓN DE ESTE CUESTIONARIO

Datos de identificación (a rellenar por el técnico/a que aplica el cuestionario):

Nombre de la sesión/contenido: \_\_\_\_\_

Nombre del centro educativo: \_\_\_\_\_

Tipo de centro: Público  Privado  Concertado

Localidad de ubicación del centro: \_\_\_\_\_

### INSTRUCCIONES

- 🔑 Marca con una cruz la opción de respuesta que mejor represente tus opiniones.
- 🔑 En la mayor parte de las cuestiones planteadas deberás valorar el grado de acuerdo con las afirmaciones que se presentan, señalando con una cruz el número de la escala que mejor refleje tu apreciación:

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Término medio	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

- 🔑 Algunas de las cuestiones, de carácter abierto, requieren que expreses por escrito tus opiniones con respecto al tema preguntado.

### 1. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

1. Sexo: Hombre  Mujer

2. Edad: \_\_\_\_\_ años

3. Parentesco con el alumno/a: \_\_\_\_\_

4. Curso en el que se encuentra el alumno/a: 1º  2º  3º  4º

5. Especifica tu profesión: \_\_\_\_\_

6. Señala el nivel de estudios que has finalizado:

Sin estudios

Estudios primarios

Estudios secundarios

Estudios universitarios

7. Describe la estructura de tu unidad familiar (ej. padre, madre, abuela y 2 hijos):

---

---

## 2. EVALUACIÓN DE LA SESIÓN

8. Los temas tratados en la sesión han sido interesantes	1	2	3	4	5
9. Las actividades planteadas se ajustan a los temas trabajados en la sesión	1	2	3	4	5
10. El técnico resalta los contenidos más importantes	1	2	3	4	5
11. Ha existido un intercambio productivo de opiniones y experiencias entre los y las asistentes de la sesión	1	2	3	4	5
12. Los recursos utilizados en la sesión (medios audiovisuales, material de apoyo, documentación, etc.) han sido de utilidad para el desarrollo de las actividades propuestas	1	2	3	4	5
13. La duración de la sesión es adecuada para el desarrollo de las distintas actividades	1	2	3	4	5
14. El lugar en el que se ha desarrollado la sesión es adecuado	1	2	3	4	5
15. He participado activamente en la sesión	1	2	3	4	5
16. Estoy satisfecho/satisfecha con mi asistencia a esta sesión	1	2	3	4	5

17. Observaciones y sugerencias sobre la sesión

# ANEXO 6

## EVALUACIÓN “JUEGO DE LLAVES”

### CUESTIONARIO PROFESORADO

Este cuestionario es individual y anónimo, no existen respuestas buenas ni malas, solo se trata de conocer tu opinión sobre la actividad en la que acabas de participar, por lo que te pedimos sinceridad en tus respuestas.

Las respuestas que nos aportes son anónimas y garantizamos, en todo momento, su confidencialidad.

#### AGRADECEMOS TU COLABORACIÓN Y EL TIEMPO DEDICADO A LA CUMPLIMENTACIÓN DE ESTE CUESTIONARIO

Datos de identificación (a rellenar por el técnico/a que aplica el cuestionario):

Nombre de la Unidad Didáctica: \_\_\_\_\_

Nombre de la actividad: \_\_\_\_\_

Nombre del centro educativo: \_\_\_\_\_

Tipo de centro: Público  Privado  Concertado

Localidad de ubicación del centro: \_\_\_\_\_

#### INSTRUCCIONES

- 🔑 Marca con una cruz la opción de respuesta que mejor represente tus opiniones.
- 🔑 En la mayor parte de las cuestiones planteadas deberás valorar el grado de acuerdo con las afirmaciones que se presentan, señalando con una cruz el número de la escala que mejor refleje tu apreciación:

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Término medio	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

- 🔑 Algunas de las cuestiones, de carácter abierto, requieren que expreses por escrito tus opiniones con respecto al tema preguntado.

#### 1. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

1. Sexo: Hombre  Mujer

2. Edad: \_\_\_\_\_ años

3. Curso en el que se encuentra el alumno/a: 1º  2º  3º  4º

## 2. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

4. Los temas tratados en la actividad han sido interesantes	1	2	3	4	5
5. Los contenidos trabajados en la actividad son comprensibles por el alumnado participante	1	2	3	4	5
6. El alumnado ha participado activamente en las tareas propuestas	1	2	3	4	5
7. El material de apoyo utilizado en la actividad ha sido de utilidad para el desarrollo de los diferentes contenidos	1	2	3	4	5
8. La metodología didáctica desarrollada en esta actividad se adecua a los objetivos pretendidos	1	2	3	4	5
9. La duración de la sesión es adecuada para el desarrollo de la actividad propuesta	1	2	3	4	5
10. El lugar en el que se ha desarrollado la actividad es adecuado	1	2	3	4	5
11. Esta actividad permite el desarrollo en el alumnado de estilos de vida saludables	1	2	3	4	5
12. Esta actividad permite el afrontamiento de situaciones de riesgo por parte del alumnado	1	2	3	4	5
13. Esta actividad es útil para la prevención del consumo de drogas por parte del alumnado	1	2	3	4	5
14. Estoy capacitado para desarrollar los contenidos trabajados en esta actividad	1	2	3	4	5
15. He participado activamente en el desarrollo de esta actividad	1	2	3	4	5
16. Estoy satisfecho/satisfecha con mi participación en esta actividad	1	2	3	4	5

17. Observaciones y sugerencias sobre la actividad

--

# ANEXO 7

## EVALUACIÓN “JUEGO DE LLAVES” – GRUPO DE DISCUSIÓN

### IDENTIFICACIÓN DEL MODERADOR










Nombre del moderador/a: \_\_\_\_\_

Nombre del centro educativo: \_\_\_\_\_

Tipo de centro: Público  Privado  Concertado

Localidad de ubicación del centro: \_\_\_\_\_

#### INSTRUCCIONES

-  Antes de iniciar el grupo de discusión se debe preparar el siguiente material:
  - Agua y vasos (x7).
  - Folios y bolis (x7).
  - Grabadora de voz.
-  El espacio que se utilice debe permitir la distribución en forma de U.
-  Es necesario registrar el nombre completo de los y las participantes y el nivel educativo al que corresponden.
-  Cuando se inicie el grupo de discusión, el moderador o moderadora deberá dar la bienvenida y agradecer la participación del alumnado que acude a la sesión. Motivar a los participantes para puedan hablar sin miedo, siempre utilizando una expresión respetuosa y sin descalificaciones.
-  Comprobar que el grupo de participantes estén cómodo.
-  Informar al grupo que la sesión va a ser registrada a través de una grabadora de voz.
-  Ofrecer una información general sobre la sesión: comentar en qué consiste el grupo de discusión y comentar los objetivos que se plantean.
-  Tener en cuenta como normas básicas para que sea efectivo el grupo de discusión las siguientes: respetar el turno de palabra y no interrumpir.
-  Al finalizar la sesión es preciso agradecer las aportaciones realizadas y la implicación de los y las participantes.

## GRUPO DE DISCUSIÓN

<b>Destinatarios</b>
Alumnado de los diferentes niveles educativos de Educación Secundaria Obligatoria
<b>Duración</b>
Una hora
<b>Lugar de realización</b>
Espacio amplio, sin ruido, cómodo y agradable para la sesión

## OBJETIVOS

<b>Objetivo/s de la Investigación</b>
Evaluar la eficacia y la eficiencia del programa “Juego de Llaves”
<b>Objetivo/s del grupo focal</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>· Evaluar el impacto social y emocional del programa de Prevención “Juego de Llaves” por parte del alumnado.</li><li>· Analizar el grado de consecución de los objetivos del programa de Prevención “Juego de Llaves”.</li><li>· Valorar la idoneidad de la metodología, actividades y recursos que configuran el programa de Prevención “Juego de Llaves” a las características y perfiles alumnado participante.</li></ul>

## PARTICIPANTES

Lista de los asistentes al grupo focal		Curso
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		

Preguntas estímulo (dimensiones)	
1	¿Qué opináis del programa “Juego de Llaves”?
2	De todas las actividades que habéis realizado, ¿cuál ha sido más significativa para vosotros y por qué?
3	¿La metodología de trabajo que desarrolla el programa “Juego de Llaves” permite aprender y mejorar vuestro comportamiento para evitar conductas de riesgo asociadas al consumo?
4	¿La infraestructura del centro y los recursos utilizados para desarrollar el programa han permitido aprender cuestiones para vuestra vida y madurar como personas?
5	¿Los profesionales que han trabajado el programa con vosotros han favorecido o dificultado la puesta en marcha del programa?
6	¿Cómo considerarías tu nivel de implicación en el programa y en el desarrollo de las actividades previstas en el mismo?
7	¿La implicación de vuestra familia en el programa modifica la sensibilidad que tiene esta para abordar el tema de la prevención de adicciones?
8	¿Tu motivación por aprender y trabajar un programa de prevención de drogodependencias ha estado a la altura que se requería?
9	¿Qué cuestiones o temas habéis echado en falta en el programa?



# ANEXO 8

## EVALUACIÓN “JUEGO DE LLAVES”

### ENTREVISTA PROFESORADO

Datos de identificación (a rellenar por el técnico/a que realiza la entrevista):

Nombre del centro educativo: \_\_\_\_\_

Tipo de centro: Público  Privado  Concertado

Localidad de ubicación del centro: \_\_\_\_\_

#### INSTRUCCIONES PARA EL DESARROLLO DE LA ENTREVISTA:

- 🔑 El objetivo de la entrevista que aquí se presenta es recoger información sobre la opinión del profesorado que ha participado en el programa “Juego de Llaves”.
- 🔑 Se presenta una entrevista de carácter semiestructurado donde se han preestablecido un guión de preguntas pero que puede ser ampliado en función del transcurso de la conversación mantenida.
- 🔑 La duración de la entrevista no debe superar los 20 minutos para evitar la fatiga de la persona entrevistada.
- 🔑 Se recomienda el registro del diálogo producido mediante una grabadora de voz.
- 🔑 Es importante que se tomen notas de aquella información que se considere relevante en función de las diferentes preguntas planteadas y que sean susceptibles de nuevas cuestiones en la entrevista.
- 🔑 Es importante comenzar saludando de un modo amable al entrevistado o entrevistada para generar un ambiente de confianza y complicidad, de modo que la información que se obtenga sea lo más sincera y objetiva posible. En este primer momento se debe informar sobre el objetivo perseguido con la entrevista, la duración estimada y la validez de las respuestas que libre y espontáneamente aporte el profesorado a las diferentes cuestiones planteadas por parte del profesorado.
- 🔑 Finalmente, es preciso cerrar la entrevista agradeciendo a la persona entrevistada su participación en el proyecto.

## 1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PROFESORADO

---

1. Sexo: Hombre  Mujer
2. Edad: \_\_\_\_\_ años
3. Curso en el que se encuentra el alumno/a: 1º  2º  3º  4º

## 2. GUIÓN DE LA ENTREVISTA

---

1. ¿Cuáles son los motivos por los que ha participado en el programa “Juego de llaves”?
2. ¿Tenía alguna experiencia previa en la prevención de drogodependencias?
3. ¿Las actividades programadas en las diferentes sesiones que configuran el programa “Juego de llaves” responden a los intereses y necesidades de su alumnado?
4. ¿Cómo describiría su papel como responsable de la implementación de las actividades del programa “Juego de llaves”?
5. ¿Ha percibido alguna dificultad a la hora de implementar las diferentes sesiones que configuran el programa?
6. ¿En qué medida el programa “Juego de llaves” ha repercutido en el rendimiento del alumnado en las diferentes áreas curriculares?
7. ¿Cree que los contenidos trabajados en el programa “Juego de llaves” (gestión emocional, estrategias cognitivas, actividades de ocio y tiempo libre, interacciones sociales, información sobre drogas, actitudes hacia las drogas y sistemas de valores) ¿tienen repercusión en la vida social cotidiana del alumnado?
8. ¿Considera que tras la puesta en marcha de este programa las conductas y los comportamientos considerados adictivos (apatía, agresividad, aislamiento, cambios bruscos de humor, apariencia descuidada, etc.) por parte del alumnado se han visto reducidos? ¿Por qué?
9. Desde su posición como agente que ha desarrollado las diferentes sesiones del programa “Juego de llaves, ¿podría aportar alguna observación o sugerencia que permita mejorar el mismo?

# ANEXO 9

## EVALUACIÓN “JUEGO DE LLAVES”

### CUESTIONARIO SATISFACCIÓN ALUMNADO

El siguiente cuestionario pretende conocer cuál es tu opinión acerca del desarrollo del programa de prevención de drogodependencias “Juego de Llaves” en el que has participado, con el objetivo de identificar elementos de mejora del mismo.

La recogida de información es individual y anónima, no existen respuestas buenas ni malas, por lo que te pedimos sinceridad en tus respuestas.

#### AGRADECEMOS TU COLABORACIÓN Y EL TIEMPO DEDICADO A LA CUMPLIMENTACIÓN DE ESTE CUESTIONARIO

Datos de identificación (a rellenar por el técnico/técnica que aplica el cuestionario):

Nombre del centro educativo: \_\_\_\_\_

Tipo de centro: Público  Privado  Concertado

Localidad de ubicación del centro: \_\_\_\_\_

#### INSTRUCCIONES

- 🔑 Marca con una cruz la opción de respuesta que mejor represente tus opiniones.
- 🔑 En la mayor parte de las cuestiones planteadas deberás valorar el grado de satisfacción con las afirmaciones que se presentan, señalando con una cruz el número de la escala que mejor refleje tu apreciación:

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Término medio	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

- 🔑 Algunas de las cuestiones, de carácter abierto, requieren que expreses por escrito tus opiniones con respecto al tema preguntado.

#### 1. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Sexo: Hombre  Mujer
2. Edad: \_\_\_\_\_ años
3. Curso en el que se encuentra el alumno/a: 1º  2º  3º  4º

## 2. SATISFACCIÓN CON EL PROGRAMA

1. Las actividades en las que he participado me han permitido aprender sobre temas relacionados con el consumo de drogas	1	2	3	4	5
2. Los recursos utilizados (películas, fichas, textos, etc.) han servido de apoyo para desarrollar las distintas actividades del programa	1	2	3	4	5
3. El profesorado me ha motivado para participar en las diferentes actividades del programa	1	2	3	4	5
4. Pienso que el profesorado está preparado para desarrollar los contenidos del programa	1	2	3	4	5
5. Mi comportamiento ha mejorado tras participar en las diferentes sesiones del programa	1	2	3	4	5
6. He aprendido cosas que no sabía sobre el consumo de drogas y sus efectos sobre la salud	1	2	3	4	5
7. Considero que lo que he aprendido en el programa me servirá en mi vida diaria	1	2	3	4	5
8. En general, me ha gustado participar en este programa	1	2	3	4	5

9. Indica los puntos fuertes que consideras que posee el programa de prevención “Juego de Llaves”

10. Indica los puntos débiles que consideras que posee el programa de prevención “Juego de Llaves”

11. Plantea, si así lo consideras, alguna sugerencia para la mejora del programa de prevención “Juego de Llaves”

# ANEXO 10

## EVALUACIÓN “JUEGO DE LLAVES”

### CUESTIONARIO SATISFACCIÓN FAMILIAS

El siguiente cuestionario pretende conocer cuál es tu opinión acerca del desarrollo del programa de prevención de drogodependencias “Juego de Llaves” en el que has participado, con el objetivo de identificar elementos de mejora del mismo.

La recogida de información es individual y anónima, no existen respuestas buenas ni malas, por lo que te pedimos sinceridad en tus respuestas.

#### AGRADECEMOS TU COLABORACIÓN Y EL TIEMPO DEDICADO A LA CUMPLIMENTACIÓN DE ESTE CUESTIONARIO

Datos de identificación (a rellenar por el técnico/técnica que aplica el cuestionario):

Nombre del centro educativo: \_\_\_\_\_

Tipo de centro: Público  Privado  Concertado

Localidad de ubicación del centro: \_\_\_\_\_

#### INSTRUCCIONES

- 🔑 Marca con una cruz la opción de respuesta que mejor represente tus opiniones.
- 🔑 En la mayor parte de las cuestiones planteadas deberás valorar el grado de satisfacción con las afirmaciones que se presentan, señalando con una cruz el número de la escala que mejor refleje tu apreciación:

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Término medio	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

- 🔑 Algunas de las cuestiones, de carácter abierto, requieren que expreses por escrito tus opiniones con respecto al tema preguntado.

#### 1. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Sexo: Hombre  Mujer

2. Edad: \_\_\_\_\_ años

3. Parentesco con el alumno/alumna: \_\_\_\_\_

4. Curso en el que se encuentra el alumno/alumna: 1º  2º  3º  4º

## 2. SATISFACCIÓN CON EL PROGRAMA

5. Las actividades planteadas en las distintas sesiones se ajustan a los temas trabajados en el programa	1	2	3	4	5
6. Los recursos utilizados (películas, fichas, textos, etc.) han servido de apoyo para desarrollar las distintas actividades del programa	1	2	3	4	5
7. La metodología utilizada para el desarrollo de los contenidos del programa ha sido adecuada	1	2	3	4	5
8. La distribución temporal del programa ha sido correcta	1	2	3	4	5
9. El personal técnico de prevención me ha motivado para participar activamente en las diferentes actividades del programa	1	2	3	4	5
10. El personal técnico encargado de implementar las diferentes actividades de las que consta el programa está preparado	1	2	3	4	5
11. Se han cumplido mis expectativas con respecto al programa de prevención	1	2	3	4	5
12. Me siento más capacitado/capacitada que antes para responder de manera adecuada a situaciones conflictivas relacionadas con la conducta de mi hijo/hija tras participar en el programa	1	2	3	4	5
13. En estas sesiones he aprendido cosas que no sabía sobre el consumo de drogas y sus efectos sobre la salud	1	2	3	4	5
14. Después de haber participado en este programa comprendo mejor qué factores contribuyen a que los y las adolescentes consuman drogas	1	2	3	4	5
15. Recomendaría a otras madres y a otros padres participar en este programa	1	2	3	4	5
16. En general, estoy satisfecho/satisfecha con mi participación en el programa	1	2	3	4	5

17. Indica los puntos fuertes que consideras que posee el programa de prevención “Juego de Llaves”

18. Indica los puntos débiles que consideras que posee el programa de prevención “Juego de Llaves”

19. Plantea, si así lo consideras, alguna sugerencia para la mejora del programa de prevención “Juego de Llaves”

# ANEXO 11

## EVALUACIÓN “JUEGO DE LLAVES”

### CUESTIONARIO SATISFACCIÓN PROFESORADO

El siguiente cuestionario pretende conocer cuál es tu opinión acerca del desarrollo del programa de prevención de drogodependencias “Juego de Llaves” en el que has participado, con el objetivo de identificar elementos de mejora del mismo.

La recogida de información es individual y anónima, no existen respuestas buenas ni malas, por lo que te pedimos sinceridad en tus respuestas.

#### AGRADECEMOS TU COLABORACIÓN Y EL TIEMPO DEDICADO A LA CUMPLIMENTACIÓN DE ESTE CUESTIONARIO

Datos de identificación (a rellenar por el técnico/técnica que aplica el cuestionario):

Nombre del centro educativo: \_\_\_\_\_

Tipo de centro: Público  Privado  Concertado

Localidad de ubicación del centro: \_\_\_\_\_

#### INSTRUCCIONES

- 🔑 Marca con una cruz la opción de respuesta que mejor represente tus opiniones.
- 🔑 En la mayor parte de las cuestiones planteadas deberás valorar el grado de satisfacción con las afirmaciones que se presentan, señalando con una cruz el número de la escala que mejor refleje tu apreciación:

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Término medio	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

- 🔑 Algunas de las cuestiones, de carácter abierto, requieren que expreses por escrito tus opiniones con respecto al tema preguntado.

#### 1. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Sexo: Hombre  Mujer
2. Edad: \_\_\_\_\_ años
3. Curso en el que has desarrollado el programa: 1º  2º  3º  4º

## 2. SATISFACCIÓN CON EL PROGRAMA

4. Se han cumplido los objetivos del programa	1	2	3	4	5
5. Los contenidos trabajados han sido los adecuados para cumplir con los objetivos del programa	1	2	3	4	5
6. Las actividades planteadas se ajustan a los diferentes temas trabajados en el programa	1	2	3	4	5
7. Los recursos utilizados en el programa (medios audiovisuales, material de apoyo, documentación, etc.) han sido de utilidad para el desarrollo de las actividades propuestas	1	2	3	4	5
8. La metodología utilizada para el desarrollo de los contenidos del programa ha sido adecuada	1	2	3	4	5
9. La distribución temporal del programa ha sido correcta	1	2	3	4	5
10. Ha existido una relación fluida con el personal técnico de prevención para la preparación de las diferentes actividades del programa	1	2	3	4	5
11. Considero que estoy capacitado/capacitada para desarrollar los contenidos del programa	1	2	3	4	5
12. Se han cumplido mis expectativas con respecto al programa de prevención	1	2	3	4	5
13. He percibido una mejora en el comportamiento del alumnado tras su paso por las diferentes sesiones del programa	1	2	3	4	5
14. He ampliado mis conocimientos sobre prevención de drogodependencias tras participar en el programa	1	2	3	4	5
15. Considero útil lo aprendido en el programa	1	2	3	4	5
16. En general, estoy satisfecho/satisfecha con mi participación en el programa	1	2	3	4	5

17. Indica los puntos fuertes que consideras que posee el programa de prevención “Juego de Llaves”

18. Indica los puntos débiles que consideras que posee el programa de prevención “Juego de Llaves”

19. Plantea, si así lo consideras, alguna sugerencia para la mejora del programa de prevención “Juego de Llaves”



PROYECTO <sup>ASOCIACIÓN</sup> HOMBRE

# PROYECTO ASOCIACIÓN HOMBRE

FINANCIADO POR:



CON LA COLABORACION DE:

