

Organización Panamericana de la Salud

División de Promoción y Protección de la Salud

Programa de Salud Familiar y Población

Unidad Técnica de Adolescencia



Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes

Leena Mangrulkar, Investigadora Asociada, SDH/EDC

Cheryl Vince Whitman, Directora, SDH y Vicepresidente Principal, EDC

Marc Posner, Investigador Asociado Principal, SDH/EDC

Programas de Salud y Desarrollo Humano (SDH), una división de
Education Development Center, Inc. (EDC)

Financiado por:



Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo (ASDI)



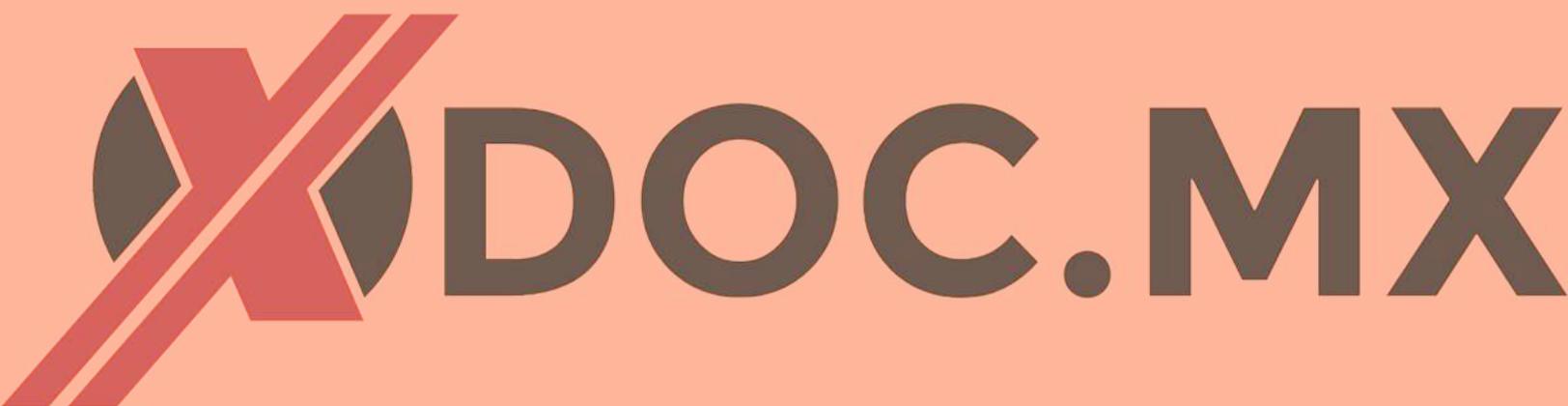
Fundación W.K. Kellogg

Septiembre 2001

AGRADECIMIENTOS

Los autores desean agradecer a las siguientes personas por sus valiosas entrevistas acerca de su experiencia de trabajo en programas de habilidades para la vida en América Latina y el Caribe: Patricia Brandon, Amanda Bravo, Hannia Fallas, Katrin Kasischke, Arthur Richardson, Luz Sayago, Ginet Vargas Obando.

Los autores también desean agradecer a las siguientes personas, quienes revisaron el documento y ofrecieron valiosos comentarios y guía: Lucimar Rodrigues, Sergio Meresman, Deborah Haber, Leonardo Mantilla, Christine Blaber, Siobhan Murphy, Michael Rosati, Phyllis Scattergood, Ronald Slaby, Carmen Aldinger, María Teresa Cerqueira, Matilde Maddaleno, Luis Codina, Solange Valenzuela, Francisca Infante y Paola Morello.



Las solicitudes para reproducir o traducir total o parcialmente esta publicación deberán dirigirse a la Unidad de Salud de Adolescentes, División de Promoción y Protección de la Salud (HPP), Programa de Familia y Población, Organización Panamericana de la Salud, 525 23rd St., N.W., Washington, DC 20037, USA.

Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes

Copyright © 2001 Organización Panamericana de la Salud
Revisión técnica: *Dra. Matilde Maddaleno, Francisca Infante*
Edición: *María Virginia Pinotti*
Diseño: *Sylvia Singleton*
Fotos de la portada: *Armando Waak, OPS*

Enfoque de habilidades para la vida: Armándolo todo

De esta amplia base de teorías, los productores de programas a menudo preguntan: “¿Exactamente cómo luce un programa de habilidades para la vida? ¿Cuáles son las habilidades para la vida principales que promueven el desarrollo saludable y minimizan el daño y el riesgo?” En tanto que el contexto local determina las habilidades específicas y el foco del contenido, los tres elementos claves de los programas de habilidades para la vida son: desarrollo de habilidades, información/contenido que trata sobre tareas de desarrollo con relevancia social y métodos interactivos de enseñanza y aprendizaje. Además, los planificadores de programas necesitan pensar bien quién proveerá el programa y en qué escenario. Dado los tipos de pedagogía y las estrategias de aprendizaje esenciales para desarrollarlas, ¿cómo se manejará la selección y desarrollo profesional de los proveedores? Esta sección va de la base teórica a lo específico en la programación de habilidades para la vida, al tocar los tres elementos clave y proponer sugerencias para la evaluación, capacitación y escenario del programa.

Figura 5: Elementos clave de los programas de habilidades para la vida



[Definición específica de habilidades para la vida]

Varias organizaciones juveniles y de salud e investigadores de la adolescencia han definido y categorizado las habilidades clave de diferentes maneras. Las categorías dependen del resultado deseado, la perspectiva disciplinaria del productor del programa o la investigación y las teorías dominantes que sirven de base al diseño del programa. Los siguientes son ejemplos de categorías de habilidades para la vida que se centran en aptitudes sociales, prevención de la violencia y promoción de la salud en general:

- habilidades relacionadas con el conocimiento social, percepción, codificación y descodificación de emociones, toma de perspectivas, razonamiento interpersonal y solución interpersonal de problemas (Bierman y Montimy, 1993)
- cooperación, aserción, responsabilidad, empatía y autocontrol (Gresham y Elliott, 1989)
- habilidades para entrar en sociedad, habilidades para conversar, habilidades para solución de problemas y conflictos, y habilidades para el control de la ira (Guevremont y cols., 1990)
- toma de decisiones/solución de problemas, pensamiento crítico/creativo, comunicación/relaciones interpersonales, conciencia de sí mismo/empatía y capacidad para enfrentar emociones/estrés (OMS, 1993)

Como se mencionó en la Introducción, las categorías de habilidades usadas en ese documento están divididas en: habilidades sociales, habilidades cognitivas y habilidades para el control de emociones.

Figura 6: Habilidades para la vida

| | Habilidades sociales | Habilidades cognitivas | Habilidades para el control de las emociones |
|--------------------|--|--|--|
| HABILIDADES | <input type="checkbox"/> Habilidades de comunicación | <input type="checkbox"/> Habilidades de toma de decisiones/solución de problemas | <input type="checkbox"/> Control del estrés |
| | <input type="checkbox"/> Habilidades de negociación/rechazo | <input type="checkbox"/> Comprensión de las consecuencias de las acciones | <input type="checkbox"/> Control de sentimientos, incluyendo la ira |
| | <input type="checkbox"/> Habilidades de aserción | <input type="checkbox"/> Determinación de soluciones alternas para los problemas | <input type="checkbox"/> Habilidades para aumentar el locus de control interno (manejo de sí mismo, monitoreo de sí mismo) |
| | <input type="checkbox"/> Habilidades interpersonales (para desarrollar relaciones sanas) | <input type="checkbox"/> Habilidades de pensamiento crítico | |
| | <input type="checkbox"/> Habilidades de cooperación | <input type="checkbox"/> Análisis de la influencia de sus pares y de los medios de comunicación | |
| | <input type="checkbox"/> Empatía y toma de perspectivas | <input type="checkbox"/> Análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales | |
| | | <input type="checkbox"/> Autoevaluación y clarificación de valores | |

Estas tres categorías de habilidades no se emplean en forma separada, sino que cada una se complementa y refuerza. Por ejemplo, un programa dirigido a la promoción de aptitudes sociales en los niños enseñaría medios para comunicar sentimientos (una habilidad social), para analizar diferentes maneras de manejar situaciones sociales (una habilidad cognitiva), y para manejar sus reacciones hacia el conflicto (una habilidad para enfrentar emociones). La siguiente sección presenta un vistazo general de estas categorías, y explora la investigación que apoya su uso en varios contextos programáticos.

Desarrollo de habilidades sociales

Los años de la adolescencia representan una época muy desafiante, ya que las relaciones con los padres, los pares y otras personas se hacen muy complejas. Las interacciones sociales efectivas son un factor crítico para funcionar exitosamente en el hogar, en la escuela y en el trabajo.

Una perspectiva de las habilidades sociales, que las enlaza directamente con los resultados de la conducta, es el modelo de déficit de habilidades. Este modelo presenta la hipótesis de que los niños que no desarrollan habilidades para interactuar de una manera socialmente aceptable temprano en la vida son rechazados por sus pares, y se enfrascan en conductas poco saludables (violencia, abuso del alcohol y otras drogas, etc.). Uno de los mejores pronosticadores de los delincuentes crónicos y de la violencia en la adolescencia es la conducta antisocial en la niñez (Pepler y Slaby, 1994). La investigación también indica que cerca de la mitad de los niños jóvenes que se ven rechazados por sus pares no tienen déficit social sino más bien un alto grado de agresividad aprendido en casa (Patterson, 1986). Estos niños tienen la tendencia a responder al rechazo de sus pares con agresión, iniciando un ciclo de comportamiento agresivo y de agresión a sus pares que va en aumento conforme estos niños crecen (Bierman y Montimy, 1993). Los jóvenes que carecen de habilidades sociales pueden formar bandas, reforzando de esta manera el aislamiento de sus pares y sus conductas insalubres. De esta forma, los niños que no aprenden a compartir sus juguetes, sonreír a sus compañeros y turnarse durante el juego en la edad preescolar pueden encontrarse involucrados en un grupo definido por los pleitos y el abuso de alcohol y otras drogas durante la adolescencia (ibid).

Desde una perspectiva de prevención y promoción de la salud, la investigación apoya el desarrollo de habilidades, incluyendo la comunicación asertiva, rechazo y negociación.

- ❑ En el campo del abuso de sustancias, los programas de prevención se han enfocado en el entrenamiento asertivo y en las estrategias de comunicación para el rechazo y la negociación, combinado con habilidades para la solución de problemas, y la toma de decisiones y las técnicas de relajación (Botvin y cols., 1998 y Hansen, 1992).
- ❑ En el área de prevención de conductas sexuales de alto riesgo, las intervenciones han combinado el conocimiento basado en la educación con la capacitación en habilidades sociales, incluyendo la enseñanza de la negociación y el rechazo para producir cambios, y la conducta anticonceptiva de los adolescentes (Nangle y Hansen, 1993, pág. 115). En la investigación se ha determinado que los problemas relacionados con la actividad sexual del adolescente (poco uso de anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual y embarazo de adolescentes) están asociados con la falta de habilidades de comunicación, habilidades de asertión y habilidades para la solución de problemas (ibid, pág. 127).
- ❑ Muchos programas de resolución de conflictos y prevención de la violencia están dirigidos hacia el desarrollo de habilidades sociales y el conocimiento de alternativas a la violencia. El proyecto Programa de Resolución de Conflictos Creativamente (PRCC) está dirigido a “las habilidades para la solución de conflictos y la comunicación para reducir el conflicto, incluyendo: actividades de atención, expresión de sentimientos, toma de perspectivas, negociación y enfrentamiento de prejuicios” (Sadowski, 1998). “La capacitación en habilidades sociales... se enfoca en mejorar las habilidades sociales positivas, con las cuales se controlan los inevitables desacuerdos sociales y conflictos... Conforme (ellos) emplean estas habilidades, se reduce la ira por medio de mejor comunicación, y las consecuencias de la ira no controlada, por lo tanto, disminuyen.” (Deffenbacher y cols., 1996, pág. 150).

La toma de perspectiva y la empatía son dos habilidades sociales críticas. En tanto que la investigación defiende la idea de que la conciencia social de los niños se inicia desde una perspectiva egocéntrica, también se ha establecido que aun los niños pequeños tienen conciencia de los sentimientos de los demás y, a menudo, responden a la preocupación de otros basados en su nivel de entendimiento de la empatía. En los programas sobre la prevención de la violencia se ha enseñado con éxito las habilidades específicas que unen las habilidades de toma de perspectiva y empatía con conductas apropiadas. Los jóvenes muestran un mayor desarrollo de las habilidades para identificar y relacionarse con los sentimientos de otra persona si un modelo de la vida real muestra empatía en una situación de aflicción (Feshbach, 1982, Shure y Spivack, 1988). Guiar a los niños a practicar estas respuestas de empatía durante condiciones de conflicto puede desarrollar hábitos de pensamiento y sentimientos acerca de las perspectivas de otras personas y sus sentimientos, y puede ayudarles a encontrar soluciones no violentas en vez de recurrir a la agresión (Slaby y Guerra, 1998).

Desarrollando habilidades cognitivas

La mayoría de los programas de adolescentes que usan el enfoque de habilidades para la vida combinan las habilidades sociales y las habilidades cognitivas clave: resolución de problemas y toma de decisiones. La “solución de problemas” se identifica como un curso de acción que cierra la brecha entre la situación actual y una situación futura deseable. Este proceso requiere que quien toma la decisión sea capaz de identificar diferentes cursos de acción o solución a un problema, y determinar cuál es la mejor alternativa de solución (Beyth-Marom y cols., 1989). De acuerdo a la teoría de Bandura sobre el aprendizaje social, las personas que experimentan dificultades de desarrollo son menos capaces de plantear metas apropiadas y generar medios para lograr esas metas (Bandura, 1977). El trabajo de Shure y Spivack reitera la importancia que tiene la solución de problemas y el establecimiento de metas para un desarrollo saludable. Los jóvenes necesitan “aprender cómo pensar, y no solamente qué pensar en forma temprana” (Shure & Healey, 1993). En investigaciones sobre la prevención esa idea es aplicada a las habilidades que ayudan a los

niños a resistir la influencia de sus pares y de los medios de comunicación, aprendiendo cómo pensar en forma crítica acerca de los mensajes que reciben sus pares y de los medios de comunicación (Botvin y cols., 1998).

Otro aspecto crucial de la cognición está relacionado con la autoevaluación o la capacidad de reflexionar sobre el valor de las propias acciones y las cualidades de uno mismo y con los demás, y también con la expectativa o el grado al que uno espera que sus esfuerzos den forma a la vida y determinen los resultados. Las personas que creen que son causalmente importantes en sus propias vidas tienen una tendencia a “participar en conductas más proactivas, más constructivas y saludables, las cuales se relacionan con resultados positivos.” En la investigación se establecieron elementos correlativos entre este tipo de pensamiento y conductas tales como dejar de fumar, el uso de anticonceptivos entre las mujeres y los logros académicos (Tyler, 1991).

Los modelos de cognición social exploran la forma en que la cognición interactúa en el contexto de familia/pares y las creencias/valores existentes para afectar los resultados conductuales. El modelo de “hábitos de pensamiento” es uno de los modelos de cognición social, aplicado especialmente para modificar conductas agresivas. Las intervenciones tratan sobre el contenido del pensamiento del individuo (al modificar creencias que apoyan la violencia), el proceso de los pensamientos (al desarrollar habilidades para la solución de problemas sociales) y el estilo de pensamiento (al controlar el proceso impulsivo del pensamiento) (Pepler y Slaby, 1994).

Finalmente, la investigación ha demostrado que la toma de decisiones es un proceso mucho más complicado que un simple proceso racional (Beyth-Marom y cols., 1989). Controlar opciones difíciles, especialmente bajo condiciones de estrés, involucra las habilidades de pensamiento cognitivo (identificación de asuntos o problemas, determinación de metas, generación de soluciones alternativas, imaginación de posibles consecuencias) y habilidades para enfrentar emociones (calmarse a sí mismo en situaciones de estrés, escuchar con cuidado y exactitud, determinar la mejor opción) (Elias y Kress, 1994).

Desarrollo de habilidades para enfrentar emociones

Las habilidades para enfrentar emociones por medio del aprendizaje del autocontrol y el control del estrés (a menudo incorporando habilidades de solución de problemas sociales) constituyen una dimensión crítica en la mayoría de los programas de habilidades para la vida. La mayor parte de la investigación en esta área se enfoca específicamente en la reducción de la ira y el control de conflictos. Pero los programas de aptitud social y los programas de prevención del abuso de drogas también reconocen su importancia. Las habilidades cognitivas de relajamiento están dirigidas al despertar fisiológico, y se centran en mejorar las habilidades del control emocional. Las técnicas de relajamiento se enseñan para ayudar a los jóvenes a calmarse, de manera que sean más capaces de pensar y manejar en forma efectiva la frustración y la provocación (Deffenbacher y cols., 1996, pág. 150). El control de la ansiedad es otra importante habilidad de enfrentamiento emocional. “Los niños ansiosos tienden a tener percepciones distorsionadas del grado de amenaza presente en ciertas situaciones, y carecen de la autoeficiencia o las habilidades efectivas de control para manejar su angustia interior.” (Greenberg y cols, 1999, pág. 30).

Las habilidades para enfrentar emociones también incluyen el fortalecimiento del locus de control interno, o creer en el control personal y la responsabilidad por la vida propia, y en una expectativa generalizada de que las acciones propias serán apoyadas. Algunos aspectos de esto son: aprender a retrasar la gratificación de premios a corto plazo, poner los esfuerzos personales al servicio de la actualización de metas y buscar ayuda en momentos de angustia. Aun cuando los patrones de pensamiento constituyen un determinante importante del centro de control, Bandura describe la importancia que tiene la motivación para establecer metas e iniciar labores y perseverar en la tarea.

Los programas que desarrollan estas tres habilidades (es decir, social, cognitiva y de enfrentamiento de emociones) en forma efectiva en la adolescencia pueden ejercer una poderosa influencia en el desarrollo de los jóvenes, ofreciéndoles las aptitudes que necesitan para su crecimiento. Sin embargo, como se planteará en la próxima sección, la adquisición de habilidades en sí mismas no es suficiente. Deben combinarse con un contenido informativo que toque las labores sociales y de desarrollo de relevancia en esta etapa de la vida.

[Definición de áreas de información y contenido]

Aun cuando algunos programas tratan de enseñar en forma genérica las habilidades para la vida y sociales, la investigación indica que los programas efectivos incluyen normativa del contenido, es decir, enseñar a los niños la aplicación de habilidades en conductas específicas (Tobler y Stratton, 1997; Dusenbury y Falco, 1995; Donaldson, Graham y Hansen, 1994; Hansen, 1992; Caplan, Bennetto y Weissberg, 1991; Dodge, Pettit, McClaskey y Brown, 1986; Hawkins y Weiss, 1985). El contenido exacto y de desarrollo apropiado de relevancia para los jóvenes (por ejemplo, sexualidad, uso de drogas, nutrición y salud, o conflicto interpersonal) provee un contexto para las habilidades de aprendizaje. Una investigación reciente muestra que las habilidades no se aplican en forma automática y consistente a cada problema o labor social con la que se tropieza. Más bien, para producir un efecto significativo en el desarrollo o conducta, los adolescentes necesitan practicar y aplicar las habilidades aprendidas a “tareas sociales específicas y relevantes”.

Tal vez una pregunta crucial que debe hacerse es: ¿quién determina cuáles son esas tareas sociales de relevancia? Aunque los programas de habilidades para la vida se centran en enseñar a los adolescentes más en cómo, que en qué pensar, los valores y creencias siempre estarán implícitos en cualquier programa. En algunos la transmisión de valores puede ser una meta explícita, por ejemplo, en un programa de habilidades para la vida que incorpora el tema de los derechos y las responsabilidades cívicas de jóvenes. Dos de las habilidades mencionadas en este documento son el pensamiento crítico y la clarificación de valores. Los programas de habilidades para la vida deben facilitar una evaluación crítica de las normas sociales y la influencia de los pares, y pueden ayudar a los jóvenes por medio de la autoevaluación para explorar sus propios valores y su significado personal. Es muy importante que, ya sea que los valores sean implícitos o explícitos, el contenido específico del programa se determine localmente, por medio del diálogo y la participación de adultos y adolescentes, y esté basado en los riesgos de salud y aptitudes de la gente joven.

La investigación y la teoría defienden la incorporación de ciertos contenidos en un programa de habilidades: percepciones (por ejemplo, niveles reales frente a niveles percibidos del uso de drogas por parte de los pares), estereotipos (por ejemplo, predisposición contra el género en los medios de comunicación), estadísticas comunitarias (por ejemplo, el nivel de voluntariado entre los adolescentes), información de salud (por ejemplo, cómo utilizar un condón) e información sobre cómo buscar ayuda o recursos en la comunidad (por ejemplo, dónde conseguir consejería gratuita para la depresión). Los programas basados en la teoría de la influencia social tratan en forma efectiva las actitudes de los jóvenes acerca de conductas específicas, tales como el uso de marihuana, y los programas de capacitación de habilidades para la vida de Botvin modificaron de manera efectiva la percepción de los jóvenes acerca del uso de drogas por parte de los pares (Evans, 1998; Botvin y cols., 1990).

La siguiente figura ofrece un vistazo del contenido informativo en que se puede aplicar las habilidades para la vida:

Figura 7: Contenido informativo para acompañar el desarrollo de habilidades para la vida

| | | Ejemplos del contenido informativo |
|--------------------------------|---|---|
| Áreas específicas de contenido | Prevención de la violencia/resolución de conflictos | <ul style="list-style-type: none"> - Estereotipos, creencias, atribuciones y guiones cognitivos que apoyan la violencia - Identificación de posibles situaciones de conflicto - Niveles de violencia comunitaria - Mitos sobre la violencia perpetuados por los medios de comunicación - Papeles de agresor, víctima y espectador |
| | Alcohol, tabaco y uso de otras sustancias | <ul style="list-style-type: none"> - Influencias sociales en el uso del alcohol, tabaco y otras drogas - Situaciones potenciales para recibir una oferta de drogas - Percepciones incorrectas acerca de los niveles de alcohol y tabaco, y el uso de otras drogas en la comunidad y por los pares - Efectos del alcohol, tabaco, y del uso de otras drogas - Recursos de la comunidad para tratar el uso de drogas en la comunidad |
| | Relaciones interpersonales | <ul style="list-style-type: none"> - Amistades - Noviazgos - Relaciones con los padres/hijos |
| | Salud sexual y reproductiva | <ul style="list-style-type: none"> - Información acerca de enfermedades de transmisión sexual/VIH/SIDA - Mitos y concepciones equivocadas acerca de VIH/SIDA - Mitos acerca de los roles del género, la imagen corporal perpetuada por los medios de comunicación - Equidad del género (o falta de ella) en la sociedad - Influencias sociales con relación a las conductas sexuales - Noviazgos y relaciones - Información acerca de la anatomía sexual, pubertad, concepción y embarazo - Niveles locales de HIV/SIDA/enfermedades de transmisión sexual, embarazo de adolescentes - Métodos alternativos de control de la natalidad - Localización y búsqueda de servicios |
| | Estado físico/ Nutrición | <ul style="list-style-type: none"> - Alimentos saludables - Ejercicio/deportes - Prevención de la anemia y deficiencia de hierro - Desórdenes en la alimentación - Imagen corporal |

[Definición de métodos efectivos de enseñanza]

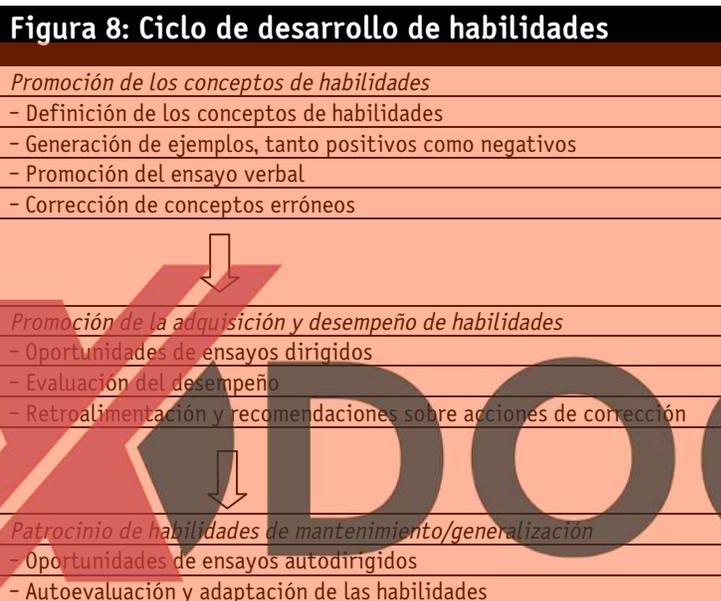
La metodología para desarrollar habilidades es un aspecto crítico de la programación efectiva. La investigación y la teoría muestran que no sólo el enfoque de habilidades para la vida es *más efectivo* por el uso de métodos de enseñanza interactivos, sino que las habilidades aprendidas *a través de* la interacción, el uso de los juegos de *rol*, los debates abiertos, las actividades en grupos pequeños y otras técnicas son parte integrante del enfoque.¹ La investigación ha demostrado que los niños hasta de 5 años pueden participar en el desarrollo de habilidades utilizando estos métodos. Familiarizar a los niños con la comunicación, la negociación y las habilidades para la solución de problemas de forma temprana en su niñez constituye una importante estrategia de prevención (Shure y Spivack, 1979, 1980). Una investigación sobre programas individualiza los métodos interactivos como un

¹ La definición de interacción o métodos de enseñanza interactivos no ha sido desarrollada aún o acordada en general. Se puede suponer que la comunicación unilateral, incluyendo conferencias, sermones, demostraciones y películas sin debate, no es interactiva. Las actividades que involucran a los participantes en modos activos y positivos y en las que los participantes prestan atención, reflexionan y están activamente involucrados son interactivas (Conf. Nac. Sobre el Abuso de Drogas, Prev. Research, Hansen, pág. 11).

componente importante del éxito en los programas. En la investigación sobre la prevención del abuso de sustancias se demostró que los programas interactivos fueron mucho más efectivos que los programas no interactivos (Tobler, 1992).

La teoría del aprendizaje social provee algunas de las bases teóricas de por qué las técnicas interactivas de enseñanza funcionan. En la investigación de Bandura antes mencionada se determinó que las personas aprenden qué hacer y cómo actuar observando a los demás. Y las conductas se refuerzan por las consecuencias positivas o negativas, según las capta el aprendiz (Bandura, 1977b). Además, la retención de conductas puede ser enriquecida por medio de ensayos: “cuando las personas ensayan mentalmente o realmente ejecutan patrones de respuesta modelada, hay menos probabilidades de que los olviden, que cuando ni piensan sobre ellos ni practican lo que han visto” (ibid).

En la siguiente figura se muestra un modelo de desarrollo de habilidades:



La teoría del constructivismo provee una alternativa de justificación a la perspectiva conductual. Vygotsky sostiene que la interacción social e involucrar al niño en la solución de problemas con sus pares y adultos es la base para la mente en desarrollo. Él lleva esto un paso más allá cuando dice que la interacción puede facilitar la participación del adolescente en el desarrollo de prácticas culturales y normas sociales. Una actuación acerca de la resolución de una situación conflictiva puede enriquecer las habilidades del adolescente que está actuando, así como reforzar las normas sociales positivas acerca de la resolución de conflictos en forma pacífica, al involucrar a sus pares (Meyer y Farrell, 1998, pág. 478).

Muchos programas capitalizan con el poder que tienen los pares para influenciar normas sociales y conductas individuales. Al trabajar en colaboración con los pares para promover conductas en favor de la sociedad, la estructura normativa cambia y apoya conductas saludables. Además, puede aumentar el apego de pares de alto riesgo a estas normas en favor de la sociedad (Wodarski y Feit, 1997, pág. 198). Los grupos de pares se forman naturalmente, y en estas situaciones de grupo los adolescentes pueden experimentar en forma segura con las habilidades recién adquiridas en un ambiente de apoyo positivo, según lo establezca el adulto que provee el programa (Hansen y cols., 1998).

En resumen, los métodos para la adquisición de habilidades involucran el aprendizaje cooperativo, el apoyo de los pares, las oportunidades de ensayo continuas, la retroalimentación exacta, la crítica constructiva y modelado de las habilidades por otros pares y adultos. Algunos de los posibles métodos de adquisición de habilidades, muchos de los cuales no son actividades escandalosas ni bulliciosas, incluyen:

- Juegos de *rol*
- análisis de situación
- trabajo en grupo pequeño
- debates
- ensayo de uno a uno
- mapeo de decisiones o árbol de problemas
- análisis de contenido literario
- ejercicios de relajación y formación de confianza
- juegos

