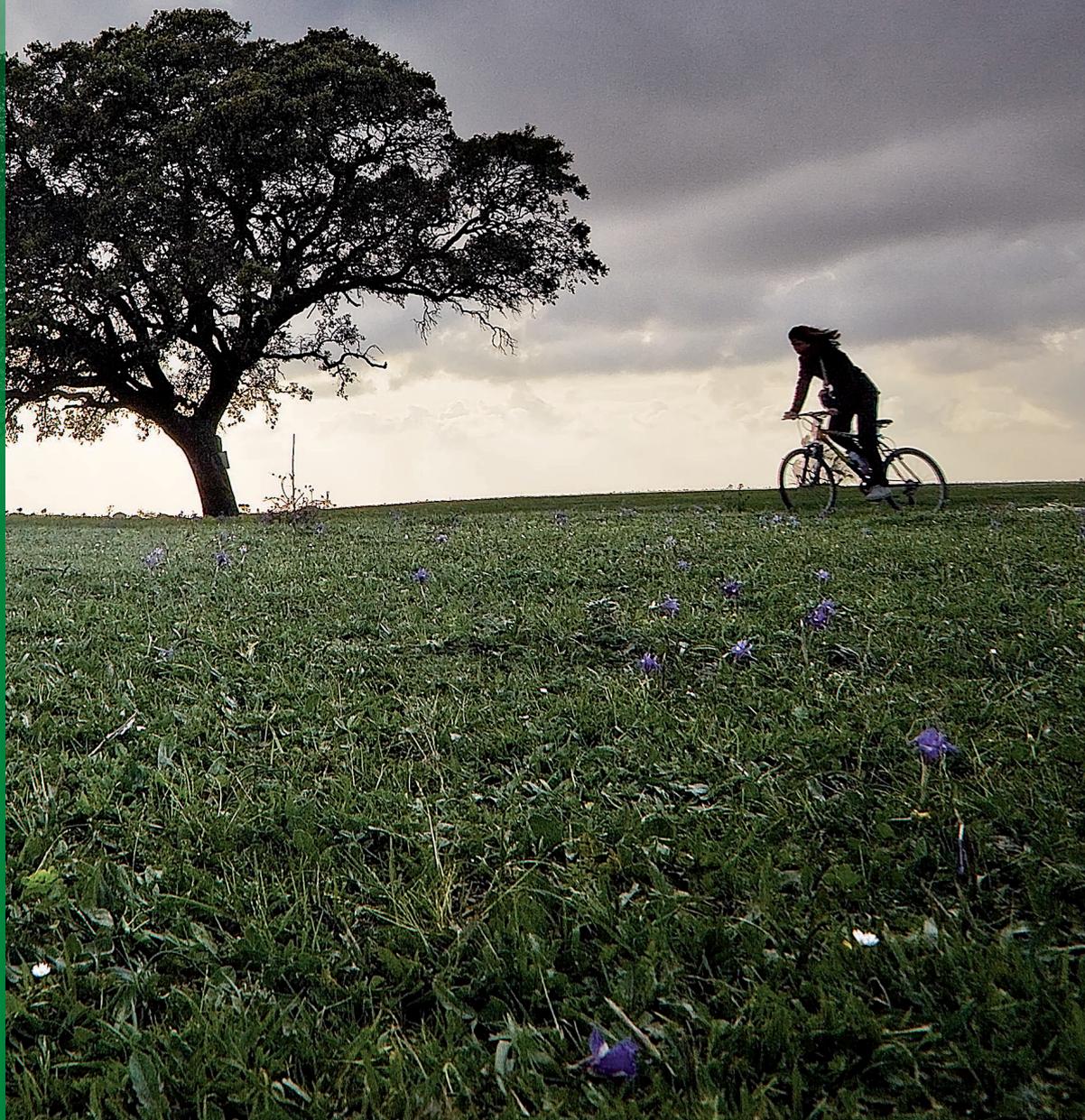


CONSEJERÍA DE SALUD

DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE Y LOS ACTIVOS QUE LO PROMUEVEN

UN ESTUDIO EN CENTROS DOCENTES ANDALUCES



JUNTA DE ANDALUCÍA

EL DESARROLLO POSITIVO
ADOLESCENTE Y LOS ACTIVOS
QUE LO PROMUEVEN.
UN ESTUDIO EN CENTROS
DOCENTES ANDALUCES

El DESARROLLO positivo adolescente y los activos que lo promueven : un estudio en centros docentes andaluces / autoría, Alfredo Oliva ... [et al.] ; colaboradoras, Irene Delgado, Raquel Pacheco, Laura Muñoz. -- [Sevilla] : Consejería de Salud, [2011]

149 p. ; il. col. ; 27 cm + 1 DVD

1. Desarrollo del adolescente 2. Psicología del adolescente 3. Conducta del adolescente
I. Oliva Delgado, Alfredo II. Delgado, Irene
III. Pacheco, Raquel IV. Muñoz, Laura
V. Andalucía. Consejería de Salud
WS 462

EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE Y LOS ACTIVOS QUE LO PROMUEVEN. UN ESTUDIO EN CENTROS DOCENTES ANDALUCES

AUTORÍA:

Alfredo Oliva	Ángel Hernando
Miguel Ángel Pertegal	Águeda Parra
Lucía Antolín	Diana M ^a Pascual
M ^a Carmen Reina	Rosa M ^a Estévez
Moisés Ríos	

COLABORADORAS:

Irene Delgado
Raquel Pacheco
Laura Muñoz

Edita: Junta de Andalucía. Consejería de Salud

Diseño y maquetación: OBEMEDIA S.C.

Imprime: xxxxxxxx

Depósito Legal: xxxxxxx

ISBN: 978-84-694-4377-4

PRESENTACIÓN	7
1. INTRODUCCIÓN	13
2. MÉTODO	31
3. RESULTADOS DEL ESTUDIO	45
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
5. ANEXOS: INSTRUMENTOS DE MEDIDA	103
5.1. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA	104
5.2. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LA AUTOEFICACIA GENERALIZADA	106
5.3. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN VITAL	108
5.4. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DEL OPTIMISMO	110
5.5. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN	112
5.6. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN Y TOMA DE DECISIONES	114
5.7. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LA EMPATÍA	116
5.8. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN, MANEJO Y RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES	118
5.9. ESCALA ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE APEGO A IGUALES	122
5.10. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE HABILIDADES SOCIALES	124
5.11. ESCALA ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE VALORES PARA ADOLESCENTES	126
5.12. ESCALA PARA LA DETECCIÓN DE SEXISMO EN ADOLESCENTES	130
5.13. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DEL ESTILO PARENTAL	134
5.14. ESCALA DE PERCEPCIÓN DEL CLIMA Y DEL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO (ALUMNADO)	138
5.15. ESCALA DE PERCEPCIÓN DEL CLIMA Y DEL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO (PROFESORADO)	142
5.16. ESCALA DE VALORACIÓN DEL BARRIO	146

PRESENTACIÓN

La adolescencia se ha convertido en una de las etapas del ciclo vital que más interés ha llegado a suscitar tanto entre investigadores como entre profesionales de la intervención. Este interés se debe en gran parte a la enorme preocupación social que provocan algunos de los problemas de salud de mayor incidencia en los años que siguen a la pubertad. Pero también hay que tener en cuenta que la adolescencia es una etapa evolutiva de enorme plasticidad en la que chicos y chicas podrán alcanzar un desarrollo saludable y desarrollar todas sus potencialidades siempre que mantengan unas relaciones saludables con su contexto próximo. Cuando disfrutan de esas condiciones favorables los adolescentes y las adolescentes van a florecer como individuos prosociales y responsables.

Este documento, supone una continuación y un avance con respecto a trabajos y materiales anteriores realizados en el marco del programa Forma Joven, y es una clara muestra de la apuesta de la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía por la promoción de la salud mental de nuestra juventud desde el modelo del desarrollo positivo adolescente. Este modelo, que representa una visión optimista del ser humano, supone una superación del tradicional modelo del déficit y persigue no sólo la prevención de los problemas de salud mental que puedan surgir en esta etapa evolutiva, sino también la promoción de diversas competencias sociales, morales y emocionales. Ello no única-

mente porque las intervenciones dirigidas al fomento de estas competencias tengan un efecto positivo indirecto en la reducción de muchos problemas y conductas de riesgo, sino, además, porque una juventud libre de estas dificultades no representa necesariamente una juventud suficientemente preparada para afrontar los nuevos retos que le esperan en el futuro. Trabajando en este modelo no solo estaremos promoviendo la salud adolescente, estaremos además contribuyendo a la mejora de la sociedad actual y, sobre todo, de la futura.

El estudio que se presenta en este documento ha permitido validar y baremar, con una muestra de adolescentes de nuestra comunidad autónoma, una serie de escalas para la evaluación tanto del desarrollo positivo como de los activos que contribuyen a su promoción, lo que viene a paliar la carencia de instrumentos psicométricos en este campo. La utilización de estas escalas puede resultar de mucha utilidad tanto para detectar carencias y activos en los contextos inmediatos de chicos y chicas como para evaluar los resultados de cualquier intervención dirigida a promover su desarrollo y salud mental.

Por otra parte, el estudio aporta evidencias acerca de los activos personales, familiares, escolares y comunitarios que contribuyen a mejorar la salud mental, la competencia y el ajuste de los chicos y chicas que atraviesan la etapa adolescente. Sus resultados apuntan la existencia de problemas y déficits que es necesario subsanar, pero también ponen de manifiesto la existencia de fortalezas y recursos que conviene potenciar. Pero lo más importante es que se muestran muchas pistas sobre cómo enfocar el trabajo con adolescentes de cara a la intervención para la promoción del desarrollo positivo que pueden servir de orientación y apoyo a todos aquellos profesionales comprometidos con la tarea de conseguir generaciones de jóvenes más saludables y competentes.

I. INTRODUCCIÓN

Se podría pensar que existe un claro consenso con respecto a las características y competencias que sirven para definir a un adolescente competente y con un buen desarrollo psicológico y comportamental. Sin embargo, es bastante probable que el asunto esté mucho menos claro de lo que pensamos pues, con demasiada frecuencia, se confunde el desarrollo saludable con la ausencia de problemas. Esta visión sesgada puede llevar a un énfasis excesivo en el déficit y a una cierta negligencia con respecto a los valores y destrezas que deberían promoverse entre jóvenes y adolescentes.

LA IMAGEN NEGATIVA DE LA ADOLESCENCIA

A lo largo del siglo XX la mayor parte de las teorías construidas para explicar el desarrollo durante la adolescencia coincidieron en la concepción de esta etapa evolutiva como un periodo turbulento y conflictivo. Autores tan dispares como Anna M. Freud (1969), Eric H. Erikson (1968) o G. Stanley Hall (1904) compartieron esta visión dramática, y hubo que esperar hasta el último cuarto del siglo para que, de la mano de investigadores como John C. Coleman (1980), fuese surgiendo una imagen más normalizada de adolescentes y jóvenes.

Hoy día la concepción turbulenta de la adolescencia ha sido reformulada a par-

tir de los datos y conocimientos disponibles, y aunque hay suficiente evidencia empírica que apunta a un aumento durante la adolescencia de los conflictos con los padres (Laursen, Coy y Collins, 1998; Steinberg y Morris, 2001), la inestabilidad emocional (Buchanan, Eccles y Becker, 1992; Larson y Richards, 1994), y las conductas de riesgo (Arnett, 1999), no puede sostenerse la imagen de la adolescencia como un periodo de dificultades generalizadas. Pero, si bien en el terreno de la psicología científica esa imagen conflictiva y catastrofista ha sido cuestionada, parece que la representación social dominante en nuestra sociedad sigue manteniendo esos tintes oscuros y dramáticos (Casco y Oliva, 2005).

Esta imagen desfavorable puede traer consigo algunas consecuencias indeseables para la juventud. Por una parte, parece evidente que la consideración de un grupo social como conflictivo suele llevar asociada la exigencia de aplicación de medidas coercitivas de restricción de libertades. También puede generar un intenso prejuicio social hacia este colectivo, e influir negativamente sobre las relaciones entre adultos y jóvenes, aumentando la conflictividad intergeneracional, especialmente en el contexto familiar y en el escolar.

Evidentemente, no todas las consecuencias derivadas de esta imagen de la adolescencia como etapa conflictiva son negativas, así, por ejemplo, hay que destacar que poner la lupa sobre muchos de los problemas de mayor prevalencia durante estos años, como la conducta antisocial, los síntomas depresivos o el consumo de drogas, ha supuesto que tanto la Administración como entidades privadas financien iniciativas dirigidas a investigar e intervenir sobre muchos de estos comportamientos problemáticos.

Aunque hay que valorar muy positivamente el desarrollo e implementación de programas dirigidos a prevenir estos comportamientos de riesgo, la contrapartida es el fomento de un modelo de intervención centrado en el déficit, de características similares al modelo médico tradicional, y que considera que la ausencia de problemas es un buen indicador de un desarrollo adolescente saludable. Así, el vocabulario que suele usarse para hablar de desarrollo y salud adolescente está plagado de términos que indican la no existencia de trastornos o conductas de riesgo. Así, un chico o una chica saludable es aquél que no consume alcohol u otras drogas, y no se implica en actividades antisociales o en prácticas sexuales sin protección. Se trata de un vocabulario que es fiel reflejo de este modelo o paradigma centrado en el déficit, los riesgos, la patología y sus síntomas, y con escasísimas referencias a competencias, optimismo, expectativas de futuro o relaciones significativas.

DEL MODELO DEL DÉFICIT AL MODELO DE DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE

A pesar del predominio del modelo centrado en el déficit, en los últimos años ha surgido en Estados Unidos un nuevo modelo centrado en el desarrollo positivo y en la competencia durante la adolescencia (Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006; Damon, 2004; Larson, 2000), que tiene sus raíces en el modelo de competencia surgido a principios de los años 80 en el ámbito de la psicología comunitaria (Albee, 1980), o en las propuestas de autores como Waters y Sroufe (1983) sobre la competencia social como un constructo adecuado para indicar un buen desarrollo en una etapa evolutiva determinada, y, más recientemente, de Martin Seligman (2003), y su *Psicología Positiva*.

De acuerdo con este enfoque, denominado *Positive Youth Development*, prevención no es sinónimo de promoción, y una adolescencia saludable y una adecuada transición a la adultez requieren de algo más que la evitación de algunos comportamientos como la violencia, el consumo de drogas o las prácticas sexuales de riesgo, y precisan de la consecución por parte del chico o la chica de una serie de logros evolutivos. Así, el modelo adopta una perspectiva centrada en el bienestar, pone un énfasis especial en la existencia de condiciones saludables y expande el concepto de salud para incluir las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social, académica y profesional (Benson, Mannes, Pittman y Ferber, 2004). Por ejemplo, Keyes (2003) defendió la importancia del bienestar emocional, el social y el psicológico para hablar de buena salud mental adolescente.

Este enfoque emplea un nuevo vocabulario, con conceptos como desarrollo adolescente positivo, bienestar psicológico, participación cívica, florecimiento, o iniciativa personal para referirse a los adolescentes que superan de forma exitosa esta etapa evolutiva (Theokas et al., 2005). Estos conceptos comparten la idea de que todo adolescente tiene el potencial para un desarrollo exitoso y saludable. El modelo se sitúa en la línea de los modelos sistémicos evolutivos actuales que asumen el principio de que las relaciones entre el individuo y su contexto constituyen la base de la conducta y el desarrollo personal: el desarrollo humano no está predeterminado, y es probabilístico y relativamente plástico pues siempre hay posibilidad de cambio (Lerner, 2002). Desde este enfoque del desarrollo, la conducta individual y social no puede reducirse a influencias genéticas y se enfatiza que la potencialidad para el cambio en la conducta es una consecuencia de las interacciones entre la persona en desarrollo, con sus características biológicas y psicológicas, y su familia, su comunidad y la cultura en la que está inmersa. Por lo tanto, de este modelo surge un claro optimismo acerca de la posibilidad de intervenir, no sólo de cara a la prevención de conductas problemáticas, sino también para la promoción de conductas positivas (Lerner, Fisher y Weinberg, 2000).

Aunque el modelo del desarrollo positivo podría considerarse como opuesto al modelo del déficit, en realidad se trata de modelos complementarios, ya que reducir y prevenir los déficits y problemas de conducta y promover el desarrollo y la competencia son caminos paralelos. La promoción de los recursos y oportunidades para el desarrollo no sólo promueve la competencia sino que, como consecuencia de ello, hace al adolescente más resistente a los factores de riesgo y reduce conductas problemáticas, tales como el consumo de drogas, las conductas sexuales de riesgo, la conducta antisocial o los trastornos depresivos (Benson et al., 2004).

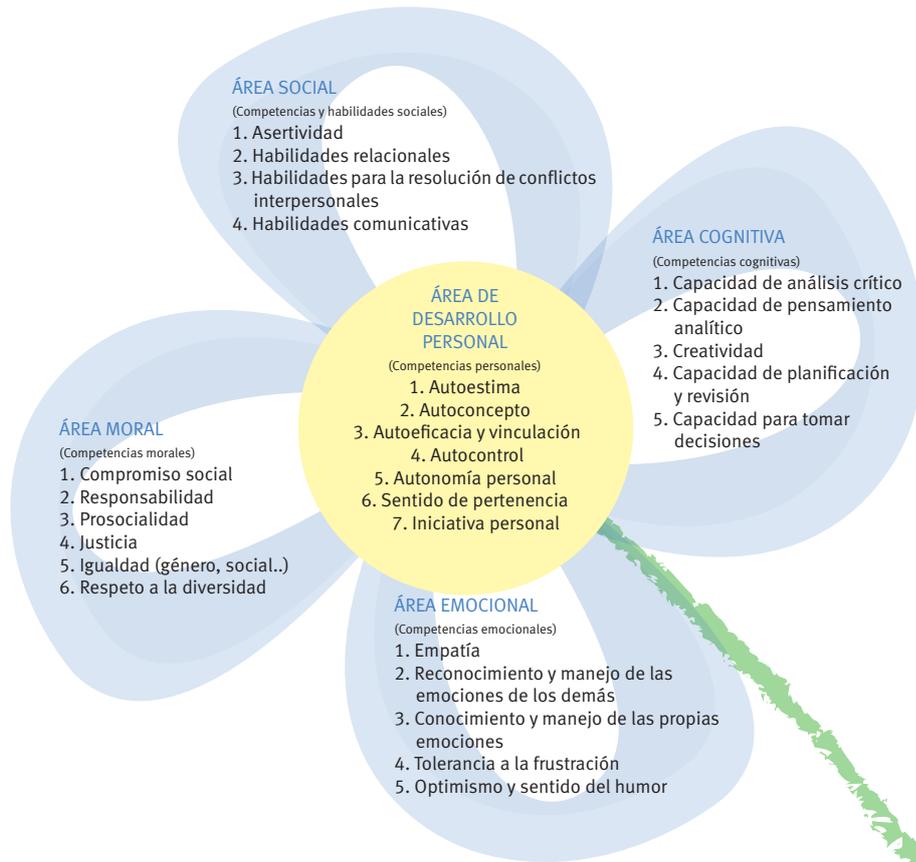
UNA PROPUESTA DE MODELO DE DESARROLLO POSITIVO

Una de las primeras tareas a resolver a la hora de construir un modelo de desarrollo adolescente positivo es definir los elementos que constituyen dicho desarrollo, y que, por lo tanto, pueden constituir objetivos a alcanzar por todo programa que pretenda la promoción del desarrollo adolescente. Uno de los primeros modelos propuestos fue el denominado *Modelo de las cinco ces*: Competencia, Confianza, Conexión, Carácter y Cuidado/Compasión. Elaborado inicialmente por Little (1993), incluía cuatro factores latentes que agrupaban diversas competencias y características psicológicas o conductuales. Algunos autores (Lerner, 2004; Roth y Brooks-Gunn, 2003) añadieron a esta propuesta inicial un quinto factor, con lo que quedó configurado un modelo que captura la esencia de los indicadores de competencias cognitivas, conductuales y sociales que componen el desarrollo adolescente positivo y que ha recibido cierto apoyo empírico (Lerner et al., 2005).

También en nuestro contexto han surgido algunas propuestas similares. Así, en trabajos anteriores (Oliva et al, 2008; Oliva et al, 2010) hemos presentado los resultados de un estudio llevado a cabo sobre un grupo de expertos en adolescencia para elaborar un modelo que recogiese las competencias que pueden servir para definir un desarrollo adolescente saludable y positivo. En el estudio se utilizaron dos técnicas de consenso, como son el grupo nominal y la técnica Delphi, para construir el modelo a partir de la opinión de un amplio grupo de profesionales de la psicología, la psiquiatría y la educación, con experiencia en el trabajo con adolescentes. Las competencias específicas propuestas se agruparon en cinco bloques o áreas: emocional, social, cognitiva, moral y de desarrollo personal (ver Figura 1). Este modelo de florecimiento adolescente presenta similitudes, como el número de áreas, pero también diferencias con respecto al *Modelo de las cinco ces*, ya que en nuestro modelo se detallan más algunas competencias morales, emocionales y cognitivas, y se agrupan de forma diferente. Nuestra

propuesta representa un punto de partida que sugiere algunas líneas de investigación e intervención de cara a la promoción de la salud y el desarrollo positivo adolescente.

FIGURA 1. MODELO DE FLORECIMIENTO O DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE CONSTRUIDO A PARTIR DE LA OPINIÓN DE UN AMPLIO NÚMERO DE EXPERTOS.



LOS RECURSOS O ACTIVOS PARA EL DESARROLLO

Si el modelo del déficit está centrado en identificar los problemas y desajustes, el modelo del desarrollo positivo adolescente, además de definir las competencias que configuran un desarrollo saludable, lleva asociado el concepto de *recursos o activos para el desarrollo (developmental assets)*. Este concepto fue propuesto por el *Search Institute* (Scales y Leffert, 1999), y se refiere a los recursos personales, familiares, escolares o comunitarios que proporcionan el apoyo y las experiencias necesarios para la promoción del desarrollo positivo durante la adolescencia.

En los modelos centrados en el déficit se habla de factores de riesgo, que son aquellas circunstancias que hacen más probable la aparición de un trastorno o enferme-

dad, por lo que su ausencia contribuye a mejorar la salud. Sin embargo, la ausencia de un factor de riesgo no tiene porqué llevar a la promoción de la competencia del sujeto. Mayor es la similitud del concepto de activo para el desarrollo con el de factor de protección, ya que ambos pueden aumentar la competencia del sujeto (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000), aunque la aportación del *Search Institute* representa un mayor esfuerzo por sistematizar los recursos promotores del desarrollo adolescente.

La propuesta de Scales y Leffert (1999), validada empíricamente en estudios posteriores (Theokas et al., 2005), incluye un total de 40 recursos o activos, 20 de estos recursos son externos y se refieren a características de la familia, la escuela o la comunidad en la que vive el adolescente, como la existencia de apoyos y límites, la seguridad, la presencia de modelos adultos positivos o la influencia positiva del grupo de iguales. Otros 20 recursos son internos, es decir, son características psicológicas o comportamentales del adolescente, como, por ejemplo, una alta autoestima, la responsabilidad personal, las expectativas de futuro o la capacidad para tomar decisiones.

Los estudios llevados a cabo por el *Search Institute* (Scales, Benson, Leffert y Blith, 2000) muestran cómo aquellos adolescentes que gozan de un mayor número de recursos o activos presentan un desarrollo más saludable y positivo. Este desarrollo positivo se pone de manifiesto en algunos indicadores como el éxito escolar, las conductas prosociales, el interés por conocer personas de otras culturas, el cuidado del cuerpo y la salud, la evitación de los riesgos, la demora de las gratificaciones o la superación de adversidad. Cuando estos activos no están presentes será menos probable ese desarrollo positivo y serán más frecuentes los trastornos emocionales y comportamentales. Por lo tanto, de acuerdo con este modelo, algunas características de los contextos de desarrollo en los que participan los adolescentes, tales como el apoyo y afecto en la familia, la disponibilidad de programas o actividades extraescolares en las que poder participar o la presencia de modelos adultos positivos en familia, escuela y comunidad, facilitarán que chicos y chicas puedan resolver de forma satisfactoria las tareas evolutivas propias de la adolescencia, y contribuirán a la promoción de la competencia y el desarrollo positivo adolescente.

FAMILIA Y DESARROLLO POSITIVO

Durante la adolescencia la familia continúa siendo un contexto de desarrollo fundamental para el bienestar de chicos y chicas que influye notablemente en su desarrollo positivo (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, y Bornstein, 2000). De hecho, junto con la escuela y la comunidad es uno de los contextos proveedores de *recursos* o *activos* para el desarrollo más importante en este momento evolutivo.

Dentro de las variables concretas de la dinámica familiar relacionadas con dicho desarrollo positivo cobran especial importancia aspectos como el afecto y la comunicación, la resolución adecuada de los conflictos que de forma prácticamente inevitable se van a producir en el hogar durante la segunda década de la vida de hijas e hijos, el establecimiento de límites y el fomento de la autonomía adolescente.

La literatura que analiza la influencia de la calidez y el afecto presente en el hogar sobre el bienestar de hijos e hijas es bastante clara, concluyendo que los chicos y chicas que afirman tener relaciones más cercanas con sus madres y padres, caracterizadas por la cohesión, la comunicación y el afecto entre otras, además de estar más protegidos frente al efecto negativo de los acontecimientos vitales estresantes que experimentarán durante la adolescencia (Oliva, Morago y Parra, 2009), manifiestan indicadores de *florecimiento* como elevadas competencias personales y morales caracterizadas por ejemplo por mayor autoestima o elevados niveles de prosocialidad, un mayor bienestar emocional y un ajuste más positivo, tanto a nivel interno como externo (Dusek y McIntyre, 2003; Gray y Steinberg 1999; Maccoby y Martín, 1983; Oliva, Parra y Sánchez-Queija, 2002; Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007; Parra y Oliva, 2006; Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006).

Según el *Search Institute* (Scales y Leffert, 1999), el apoyo en la familia por parte de unos adultos que proporcionan ayuda y cariño, así como la comunicación positiva en la que chicas y chicos hablan en casa de forma fluida son dos de los 20 aspectos que se definen como *recursos o activos externos* para el desarrollo y cobran especial importancia durante los años de la adolescencia.

Relacionado con el afecto y la comunicación en el hogar que acabamos de comentar, uno de los aspectos más estudiados respecto a la influencia del funcionamiento familiar en el desarrollo positivo adolescente es la presencia de conflictos entre progenitores y jóvenes. Los conflictos leves pero frecuentes son característicos de las relaciones familiares durante estos años, especialmente en los primeros momentos (Laursen y Collins, 1994) y parecen cumplir funciones necesarias para el desarrollo de chicos y chicas. Funciones que van desde informar a padres y madres de la creciente madurez del hijo o la hija (Granic, Dishion y Hollenstein, 2003; Holmbeck y Hill, 1991), hasta forzar un reajuste en las relaciones para que sean más simétricas e igualitarias (Collins, Laursen, Mortensen, Luebker, y Ferreira, 1997; Holmbeck y O'Donnell, 1991) o facilitar la mejora de habilidades de resolución de problemas interpersonales (Cooper, Grotevant, y Condom, 1983; Hetherington y Anderson, 1988). Respecto a este último aspecto, la familia sería un contexto privilegiado en el que chicas y chicos podrían mejorar toda una serie de habilidades sociales como la asertividad o las necesarias para resolver conflictos interpersonales de forma óptima, aspectos que, como hemos tenido oportunidad

de comentar en otro lugar (Oliva et al., 2008) suponen *competencias* básicas para el desarrollo positivo adolescente.

Ahora bien, parece claro que las discusiones no facilitarían el desarrollo adolescente en cualquier caso, sino que sólo lo harán cuando no sean muy frecuentes y ocurran en un clima familiar positivo de respeto y cariño, en el que tanto madres y padres como adolescentes busquen nuevas formas de relación, y en el que chicos y chicas sigan viendo a su familia como un recurso y una fuente de apoyo.

El control y el establecimiento de límites en la familia es otro de los 20 *activos externos* reconocidos por el *Search Institute* (Scales y Leffert, 1999). No obstante, es conveniente mantener cierta prudencia sobre este aspecto, ya que la investigación parece apuntar a que la relación que mantiene el control y la supervisión con el desarrollo positivo adolescente es curvilínea, y niveles excesivos de control no implicarían necesariamente más ventajas para chicos y chicas que niveles medios, siendo tan perjudicial el excesivo control como su ausencia (Baumrind, 1991).

En cualquier caso, son muchos los trabajos que analizan las diferentes variables que están detrás del control, entendiendo que no es un constructo unitario, sino un conjunto de dimensiones que ejercen un efecto diferencial sobre el ajuste adolescente. Concretamente, los trabajos interesados en profundizar en el significado del control para el desarrollo positivo adolescente creen importante analizar independientemente el control *psicológico* y el *conductual* (Parra y Oliva, 2006). El control psicológico hace referencia a un control intrusivo y manipulador de los pensamientos y sentimientos de hijas e hijos, caracterizado por la utilización de métodos como el sentimiento de culpa o la retirada de amor, y que viola claramente la individualidad del niño o adolescente impidiendo su autonomía, y refleja un intento de madres y padres por defender y mantener su estatus de poder en la relación con el hijo o la hija a costa de su bienestar (Barber y Harmon, 2002; Barber, Olsen y Shagle, 1994; Schaefer, 1965). Frente a este tipo de control tendríamos otro de carácter más conductual, también denominado *monitorización*, a través del cual padres y madres pondrían límites y supervisarían la conducta de sus hijos e hijas con el fin de facilitarles un desarrollo más saludable (Gray y Steinberg, 1999; Steinberg, 1990).

Hay bastantes resultados que demuestran que el control psicológico y la monitorización o supervisión del comportamiento son dos aspectos distintos que ejercen su influencia de forma independiente sobre el ajuste adolescente. La presencia de control psicológico está relacionada con la aparición de problemas emocionales como ansiedad y depresión, mientras que el conductual influye de forma positiva sobre el ajuste comportamental (Barber, 1996; Barber, Olsen y Shagle, 1994; Fletcher, Steinberg y Williams–Wheeler, 2004; Gray y Steinberg, 1999).

La promoción de la autonomía del adolescente es otro elemento clave de un buen estilo parental. El desarrollo adolescente más saludable se produce en aquellos contextos familiares donde chicos y chicas siguen unidos a padres y madres al mismo tiempo que son animados a expresar su propia individualidad (Cooper, Grotevant y Condon, 1983; Grotevant y Cooper, 1986). Son los jóvenes provenientes de este tipo de hogares los que presentan un desarrollo más positivo, mostrando más competencias psicosociales y menos problemas conductuales. Por el contrario, los padres y madres que limitan las posibilidades del adolescente obstaculizando su creciente deseo de independencia y castigando sus muestras de pensamiento autónomo tendrán hijos e hijas con más problemas internos como ansiedad, depresión o dificultades en la adquisición de competencias como la consecución de la propia identidad (Rueter y Conger, 1998). Por otro lado, diferentes trabajos han destacado el peligro que prácticas familiares excesivamente intrusivas o sobreprotectoras tienen para el bienestar adolescente. Y es que estas formas de control psicológico están asociadas a la presencia de síntomas depresivos, problemas de ansiedad y menor competencia social de chicos y chicas (Barber, 1996; Barber y Harmon, 2002; Heaven, 2001).

A pesar de lo comentado hasta ahora, las interacciones entre progenitores y adolescentes no sólo influyen directamente sobre el bienestar de estos últimos, sino que también lo hacen de forma indirecta, por ejemplo a través de la elección que realizan los adultos de los contextos extra-familiares en los que participan sus hijas e hijos desde la infancia (Harris, 1998; Maccoby, 2002), contextos como el barrio en el que viven, la escuela a la que asisten, o los amigos y amigas que les animan a tener. Aunque bien es verdad que a medida que chicas y chicos crecen sus madres y padres pueden ejercer menos control directo sobre estos aspectos, también es cierto que su influencia probablemente habrá dejado una huella a través de determinadas actitudes, valores y motivaciones, que va a repercutir en las elecciones que chicos y chicas hagan en el futuro (Brown, Mounts, Lamborn, y Steinberg, 1993).

ESCUELA Y DESARROLLO POSITIVO

Los jóvenes pasan gran parte de sus vidas en las escuelas. El centro educativo es, junto al hogar, el barrio o comunidad, el medio en el que desarrollan la mayor parte de su vida cotidiana. Por ello, desde una perspectiva de la promoción de la salud en adolescentes, resulta crucial conocer las características del contexto escolar que contribuyen de forma significativa a un desarrollo saludable de sus miembros (Oliva et al., 2010).

De acuerdo con la literatura de investigación de evaluación de los centros educativos, el clima parece ser un factor determinante del ambiente escolar de cara al ajuste

y desarrollo adolescente (González Galán, 2004; Trianes, 2000). Resulta vital que los centros educativos proporcionen un entorno acogedor en el que el alumnado y el profesorado encuentren un buen lugar para aprender y para vivir y convivir. El clima en principio sería un factor que tendría una relación fundamental con la doble faceta o función de la escuela: la eficacia en el logro del rendimiento académico y la contribución educativa para optimizar el desarrollo sociopersonal del alumnado.

La importancia de la evaluación del clima escolar está fuera de toda duda constituyendo en la actualidad un campo de estudio en sí mismo, aunque un buen número de estudios y publicaciones procede del ámbito de la investigación sobre la eficacia y la mejora de la escuela (Creemers y Reezigt, 2005; Cummings, 2000; Darling–Hammond, 2001; González Galán, 2000; Hargreaves, Earl y Ryan, 1998; Murillo, 2002, 2008; Stoll y Fink, 1999; Tomlinson, 2001). No obstante, existen diferentes concepciones acerca de su conceptualización y también sobre las dimensiones incluidas, lo que se refleja en la diversidad de denominaciones: clima escolar, clima de aula, clima institucional, clima organizativo, clima educativo, clima de aprendizaje, clima social, clima psicológico y clima afectivo, entre otros (Muñoz Repiso et al., 2000; Zabalza, 1996).

Una primera distinción relevante es la diferencia entre clima académico o de aprendizaje y clima social o psicológico (Trianes et al., 2006). El clima académico está asociado al grado en que el entorno de aprendizaje estimula el esfuerzo y la motivación por aprender y si en él se enfatiza la cooperación (Roeser y Eccles, 1998). Por su parte, el clima social está más relacionado con otros dos aspectos: por un lado, con la calidad de las interacciones que se realizan entre los alumnos y alumnas y entre éstos y el profesorado (Emmons, Comer y Haynes, 1996), y por otro, con la percepción por parte del alumnado y del profesorado de bienestar personal y del sentimiento positivo de sentirse aceptado y verse valioso por los demás en la convivencia diaria (Trianes, 2000).

A su vez, existen diferentes propuestas sobre dimensiones a evaluar dentro del clima escolar. Por ejemplo, Gonder (1994) distingue cuatro componentes o dimensiones: académico, social, físico y afectivo. El físico se refiere a la seguridad y calidad física del centro como contexto, mientras que el afectivo se refiere al sentimiento de pertenencia y vinculación con la escuela. Otros autores como Reynolds, Creemers, Stringfield, Teddlie y Schaffer (2005) identifican nueve dimensiones del clima de cara a la eficacia escolar en el rendimiento: claridad, orden, motivación de logro, imparcialidad, participación, apoyo, seguridad, interés y ambiente.

Los estudios llevados a cabo por el Search Institute (Scales, Benson, Leffert y Blyth, 2000) muestran cómo aquellos adolescentes que gozan de una mayor número de recursos o activos presentan un desarrollo más saludable y positivo, y entre estos recursos o activos son muchos los que están relacionados con el contexto escolar (ver figura 2).

FIGURA 2. LOS RECURSOS O ACTIVOS PARA EL DESARROLLO RELACIONADOS CON EL CONTEXTO ESCOLAR

ACTIVOS EXTERNOS

1. *Relaciones con otros adultos*: el adolescente recibe apoyo de tres o más adultos que no son sus padres, entre ellos, educadores.
2. *Clima escolar que apoya al alumnado*: la escuela proporciona un entorno afectuoso y estimulante.
3. *Implicación de los padres en la escuela*: los padres están implicados de forma activa en apoyar a su hijo para que le vaya bien en la escuela.
4. *Seguridad*: el adolescente se siente seguro en la escuela, además de en su familia y en el barrio.
5. *Límites claros en la escuela*: la escuela tiene normas y sanciones claras.
6. *Modelos adultos*: que no solo los padres, sino otros adultos –entre ellos, educadores– ofrezcan modelos de conducta responsable y positiva.
7. *Influencia positiva de los iguales*: los mejores amigos del adolescente ofrecen modelos de conducta responsable y positiva. En la mayoría de los casos esas amistades se realizan en el ámbito escolar.
8. *Altas expectativas*: padres y profesores animan al adolescente a que trabaje lo mejor que pueda.

ACTIVOS INTERNOS

1. *Motivación de logro*: el adolescente está motivado para trabajar bien en la escuela o instituto.
2. *Compromiso con la escuela*: el adolescente está comprometido de forma activa con el aprendizaje.
3. *Tareas escolares*: el adolescente dedica al menos una hora diaria a sus deberes o tareas escolares.
4. *Vinculación con la escuela*: el adolescente se preocupa de su escuela o instituto.
5. *Lectura por placer*: el adolescente lee por placer 3 o más horas a la semana.

Por tanto, la escuela en sí misma, independientemente de los programas que se lleven a cabo en ella, puede constituir un entorno promotor no sólo de la eficacia escolar en los resultados académicos, sino del desarrollo adolescente positivo si se dan una serie de condiciones o activos. Dicha propuesta resulta exhaustiva, y preferimos para mayor claridad del lector destacar los rasgos que caracterizan a los centros escolares que funcionan como verdaderos promotores del desarrollo adolescente (Gómez y Mei Ang, 2007; Lerner et al., 2005):

1. *El establecimiento de vínculos personales positivos con los educadores*. Aunque la escuela es un contexto que favorece enormemente el desarrollo de las relaciones con iguales, debe además promover vínculos positivos con los educadores del centro, que sean construidos a través de una relación afectuosa y sostenida adulto–joven.

2. *La creación de un “entorno positivo” que represente un clima afectuoso y seguro en el centro*. El centro educativo debe ser un contexto con normas y límites claros, con una cercanía y calidez afectiva en las relaciones, a la vez que exista una comunidad educativa en la que los educadores se encuentren en un ambiente de apoyo a su labor.

3. *La oferta de oportunidades positivas para el desarrollo de competencias en el adolescente.* Por un lado, en el centro educativo se debe contemplar el dar oportunidades positivas para el “empoderamiento” o “florecimiento adolescente”, que supongan para el alumnado la posibilidad de participación y liderazgo en actividades grupales de diverso tipo. Por otro, la escuela debe asegurar la implementación de programas de desarrollo positivo, que redunden en el desarrollo de las competencias personales y socioemocionales necesarias para afrontar exitosamente la adolescencia, pero también para contribuir a la formación integral del alumnado.

Un clima escolar con dichos rasgos presenta efectos positivos, entre otros aspectos, sobre el ajuste psicológico (Kuperminc, Leadbeater y Blatt, 2001), especialmente en el alumnado de entornos más desfavorecidos (Haynes, Emmons y Ben-Avie, 1997). Además de relacionarse con el desarrollo saludable, la mejora del clima se ha relacionado con el aumento del rendimiento y la disminución de las conductas desadaptativas (Westling, 2002). Otras intervenciones que mejoran el clima social encuentran también beneficios en la adaptación escolar y social (Romasz, Cantor y Elias, 2004) y en el autoconcepto y autoestima, empatía y sociabilidad (Aciego de Mendoza, Domínguez y Hernández, 2003; Trianes y Fernández-Figares, 2001).

En definitiva, los centros educativos con buen clima social y que son capaces de aportar agentes o personas que apoyen, lugares o entornos favorables y oportunidades positivas no solo promueven resultados positivos a nivel académico, social y de salud, sino que constituyen un importante factor de protección del desarrollo (Gardner, Roth y Brooks-Gunn, 2008; Greenberg et al., 2003).

EL BARRIO O COMUNIDAD Y DESARROLLO POSITIVO

El interés por el estudio de las influencias que el barrio de residencia ejerce sobre el desarrollo y ajuste de niños y adolescentes surgió durante el siglo pasado, cuando el desempleo, los movimientos migratorios y la pobreza provocaron una concentración de población desfavorecida en algunos suburbios de grandes ciudades de Europa y EEUU, en los que se observó una mayor incidencia de problemas comportamentales en su población joven.

La preocupación por estos problemas hizo que algunos modelos teóricos, como la psicología de la Gestalt, o la Psicología Ecológica, dieran mucha importancia a la influencia del contexto sobre el sujeto. No obstante, tal vez haya sido Bronfenbrenner, con su modelo ecológico, uno de los autores que ha realizado una contribución más sólida al estudio de los contextos donde viven las personas. Y aunque la familia y la escuela representan en su mo-

delo microsistemas fundamentales para el desarrollo infantil, el vecindario también supone una importante fuente de influencia, especialmente durante la adolescencia, ya que a partir de la pubertad cada vez es mayor el tiempo que chicos y chicas pasan fuera de la casa y la escuela, lo que supone una mayor exposición a influencias extrafamiliares y extraescolares (Larson, Richards, Moneta, Holmbeck y Duckett, 1996; Steinberg y Morris, 2001).

Si el origen del estudio de las influencias comunitarias lo encontramos en la evidencia de que los entornos desfavorecidos promueven la aparición de problemas de conducta, en los últimos años ha ido ganando peso la idea de que algunas características del barrio o comunidad pueden favorecer el desarrollo de niños y adolescentes (Leventhal, Dupéré y Brooks-Gunn, 2009). En el marco del modelo de desarrollo positivo adolescente, algunos autores han propuesto el concepto de activos para el desarrollo (*Developmental Assets*) para hacer referencia a aquellos recursos presentes en el sujeto, en la familia, la escuela o la comunidad que resultan esenciales para la promoción del desarrollo positivo adolescente (Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006).

Entre estos activos comunitarios se encuentran la seguridad, la disponibilidad de actividades extraescolares estructuradas o la valoración positiva y la asignación de responsabilidades y roles a jóvenes y adolescentes por parte de la comunidad, que pueden contribuir de forma decisiva a que los jóvenes maduren, se empoderen, se sientan útiles e importantes para la comunidad y quieran contribuir de forma activa a su mejora. De alguna forma este activo guarda similitud con el concepto de capital social, entendido como aquellas características de la organización social, tales como las redes sociales existentes y la confianza recíproca, que facilitan la acción y cooperación para el beneficio mutuo entre los miembros de una comunidad (Putnam, 1993). Según algunos autores, este capital social influiría positivamente sobre el sentimiento de vinculación emocional o pertenencia al barrio en que se reside, lo que aumentaría el deseo de implicarse de forma activa en beneficio de la comunidad, algo que ha sido definido por algunos autores como eficacia colectiva (Cancino, 2005).

Esta eficacia colectiva tendría, entre otras consecuencias, un mayor control y supervisión del comportamiento juvenil por parte de personas adultas dispuestas a intervenir en caso de detectar conductas incívicas y contrarias a las normas de la comunidad. Este control social es otro importante activo para el desarrollo que podría considerarse como el equivalente comunitario del control o supervisión parental, y que, al igual que éste, está relacionado con la prevención de comportamientos antisociales (Sampson y Groves, 1989).

La falta de seguridad es otra variable comunitaria muy relacionada con el ajuste comportamental adolescente, pues son muchos los estudios que encuentran que aquellos chicos y chicas que residen en vecindarios en los que no hay fácil acceso a las dro-

gas, y en los que la violencia entre grupos y los actos antisociales son poco frecuentes muestran un mejor ajuste, no sólo conductual sino también emocional (Duncan, Duncan y Strycker, 2002). Por el contrario, la disponibilidad de sustancias ilegales en el vecindario es un importante predictor de su consumo, así como de las conductas violentas y de la afiliación a bandas (Lambert, Brown, Phillips y Jalongo, 2004).

La existencia de actividades extraescolares o de ocio estructuradas a las que los adolescentes puedan dedicar su tiempo libre también está relacionada con la competencia académica y con el desarrollo personal y social, y cada vez es mayor la evidencia que destaca la importancia de la implicación en este tipo de actividades para la formación integral de la juventud y para la reducción de muchos problemas conductuales, especialmente en jóvenes en situación de riesgo psicosocial (Eccles y Gootman, 2002; Gardner, Roth y Brooks-Gunn, 2008; Mahoney y Stattin, 2000). Por lo tanto, se trata de uno de los activos que pueden considerarse más relevantes para residentes en la etapa adolescente.

La mayoría de estudios que vinculan las características del barrio con el desarrollo y ajuste adolescente se basan en medidas objetivas y estructurales, a las que se tiene fácil acceso a través del censo (tales como el nivel educativo o socioeconómico de sus residentes), o de determinadas fuentes de información como profesionales de los servicios sociales, sanitarios o educativos del distrito. Sin embargo, aunque este enfoque puede ser interesante para conocer los recursos o actividades para jóvenes disponibles en el barrio, no resulta muy eficaz para captar otras dimensiones, como el sentimiento de apego a la comunidad o la sensación de seguridad. Por ello, la valoración que los adolescentes hacen de su propio barrio es una fuente de información muy útil de cara a determinar la asociación existente entre algunas de las características del vecindario y el ajuste y desarrollo positivo de sus residentes jóvenes.

LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO POSITIVO Y LOS ACTIVOS PARA EL DESARROLLO ADOLESCENTE

El predominio del modelo del déficit, que considera el desarrollo juvenil positivo como la ausencia de conductas problemáticas, ha llevado a que la mayor parte de la investigación e intervención realizada sobre la adolescencia se dirija a denominar, contar y reducir la incidencia de los riesgos para el desarrollo y las conductas poco saludables. Esto ha conducido a un mayor seguimiento de las conductas negativas que de las positivas y a un menor interés, con la consiguiente menor inversión de recursos, en el estudio y la promoción de comportamientos positivos. El sesgo hacia los comportamientos problemáticos se traduce también en la carencia de instrumentos o herramientas

validadas para evaluar el desarrollo positivo, lo que supone un cierto desconocimiento de la presencia o incidencia de esas conductas o competencias. Así, mientras que son numerosos los estudios nacionales que se llevan a cabo con cierta regularidad, para conocer la incidencia de conductas problemáticas como el consumo de drogas o la violencia escolar, carecemos de indicadores semejantes referidos a rasgos o comportamientos positivos.

Con este trabajo hemos pretendido paliar la carencia de instrumentos psicométricos para la evaluación de competencias y rasgos positivos. El punto de partida ha sido el modelo de florecimiento del desarrollo adolescente generado en el estudio previo, por lo que muchas de las escalas que se presentan a continuación sirven para la medición de algunas de estas competencias, tales como la empatía, la autoestima, la inteligencia emocional, el optimismo y la satisfacción vital, los valores, las habilidades sociales, el apego a los iguales, la tolerancia a la frustración o la capacidad para tomar decisiones.

También hemos considerado conveniente incluir algunas escalas dirigidas a realizar una evaluación de los contextos donde se sitúan los principales activos para el desarrollo adolescente: la familia, el centro educativo y el vecindario. Así, hemos elaborado una escala para la evaluación del estilo parental, otra para medir la percepción que el adolescente tiene del ambiente escolar (clima, relaciones con alumnos y profesores, seguridad, empoderamiento, límites y claridad de normas, etc.) y de su vecindario (actividades de ocio, control social, apoyo por parte de los adultos, seguridad y sentido de pertenencia).

Algunas de las escalas que aquí se presentan son adaptaciones de instrumentos elaborados por investigadores de otros países que hemos baremado con una muestra andaluza. Otros han sido elaborados y validados con esta misma muestra. De cada escala, tanto de las propias como de las adaptadas, se presenta su fundamentación teórica, su descripción y normas de aplicación y corrección y los baremos para interpretar los resultados.

En todos los casos se trata de escalas autocumplimentables por el alumnado y que pueden aplicarse de forma colectiva, especialmente en el colegio o instituto, aunque pueden tener aplicación en otros contextos extraescolares.

OBJETIVOS

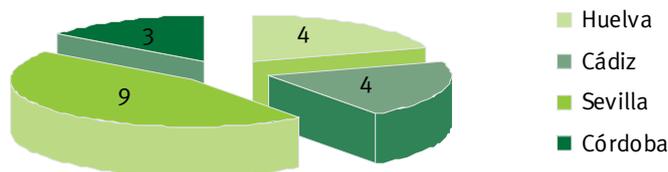
1. Validar empíricamente el modelo de desarrollo positivo construido a partir de la opinión de los expertos en el estudio cualitativo previo.
2. Analizar la relación entre las competencias que configuran el modelo de desarrollo positivo adolescente y algunas variables sociodemográficas.

3. Analizar la relación entre los problemas internos y externos de los adolescentes y algunas variables sociodemográficas.
4. Estudiar algunas dimensiones del estilo de vida adolescente y su relación con variables personales y contextuales.
5. Conocer las características o dimensiones de la familia, el centro educativo y la comunidad asociadas al desarrollo y ajuste adolescente, que podrían ser consideradas activos para el desarrollo.
6. Proponer un modelo tipológico de salud mental adolescente.
7. Proponer estrategias que sirvan para mejorar la intervención en este ámbito.
8. Adaptar y validar una serie de instrumentos psicométricos apropiados para evaluar tanto competencias relacionadas con el desarrollo positivo adolescente, como los activos presentes en los contextos familia, escuela y vecindario.

2. MÉTODO

Para la realización de este estudio se seleccionaron 20 centros de educación secundaria de Andalucía Occidental (Huelva, Cádiz, Sevilla y Córdoba), tratando de mantener la proporción de centros que existen en cada provincia debido al número de habitantes o densidad de población de éstas (ver Figura 3). Se empleó un muestreo intencional para llevar a cabo esta selección. En el muestreo intencional el investigador trata de equiparar diferentes cualidades de las unidades de la muestra de manera intencional con objeto de obtener la muestra más representativa posible (Moreno, Martínez y Chacón, 2000).

FIGURA 3. DISTRIBUCIÓN DE CENTROS EN FUNCIÓN DE LA PROVINCIA



De esta forma, en el proceso de selección de los 20 centros educativos colaboradores en el estudio, se consideraron las siguientes variables de interés (las cuales

se observan en la Tabla 1): a) tamaño del centro (pequeño: menos de 600 alumnos/as, grande: más de 600 alumnos/as), b) tamaño de municipio (pequeño: menos de 30.000 habitantes, grande: más de 30.000 habitantes), c) titularidad del centro (públicos o privados), d) zona en la que se sitúa el centro (media-baja y media-alta), y, e) la cohesión o clima del centro (baja y alta). La información necesaria para determinar estas dos últimas variables se obtuvo mediante entrevistas telefónicas con miembros del equipo directivo de los centros en las que también se indagaba sobre su predisposición a participar en el estudio.

TABLA I. RELACIÓN DE LOS CENTROS EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES DE INTERÉS

		CENTROS DE MUNICIPIOS GRANDES		CENTROS DE MUNICIPIOS PEQUEÑOS	
		CENTRO GRANDE	CENTRO PEQUEÑO	CENTRO GRANDE	CENTRO PEQUEÑO
ZONA MEDIA-BAJA	COHESIÓN ALTA	1	2 (1)	1	1
	COHESIÓN BAJA	1	1	1	1
ZONA MEDIA-ALTA	COHESIÓN ALTA	3 (2)	1	1	1
	COHESIÓN BAJA	2 (1)	1	1	1

Con la finalidad de respetar la distribución de los centros existentes en la zona de Andalucía considerada, en función de su titularidad (el 80% centros públicos y el 20% centros privados-concertados), la presente muestra estuvo compuesta por 16 centros públicos y 4 centros privados-concertados. Asimismo, se intentó realizar una distribución equitativa de los centros en función de las variables mencionadas. Con respecto a los centros privados-concertados, debido al número limitado de ellos, no fue posible su representación en todas las categorías. Como se indica en la Tabla 1, suelen concentrarse en municipios grandes, lo cuál responde posiblemente a la realidad existente.

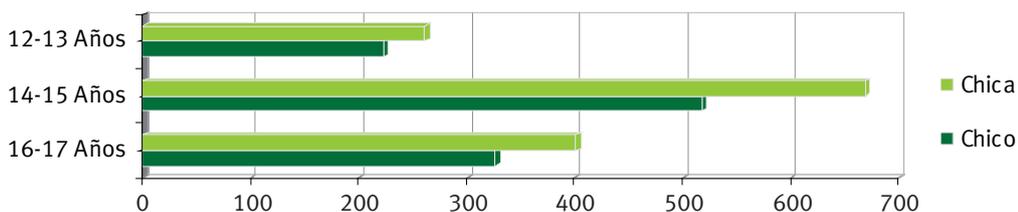
La principal fuente de información de esta investigación la constituyó el alumnado de los citados centros. Asimismo, también colaboró parte del profesorado con la finalidad de validar una de las escalas incluidas en este estudio. Respecto a la selección de los sujetos que conforman las distintas fuentes de información, el muestreo se realizó como se describe seguidamente.

En relación al alumnado, el estudio se desarrolló en los siguientes cursos y niveles educativos: 2º, 3º y 4º de E.S.O., 1º de Bachillerato y 1º de Ciclos Formativos de Grado Medio. Se seleccionaron aleatoriamente dos clases de cada nivel educativo, participando en el estudio todos los alumnos y alumnas pertenecientes a éstas. No obstante, en los Ciclos Formativos, sólo participó el alumnado menor de 18 años. Además, se pretendió respetar en la presente muestra la proporción de alumnado que finalizada la Educación Secundaria Obligatoria opta por cursar Bachillerato o Ciclos Formativos para continuar su formación académica (el 80% y el 20% respectivamente, según datos del Instituto Nacional de Estadística de 2009).

La recogida de información sirvió, además de para validar las escalas de evaluación, para estudiar la relación de algunas variables familiares, escolares y comunitarias con el desarrollo y ajuste adolescente. Teniendo en cuenta que la mayoría de alumnos de primero de secundaria acababan de entrar en el centro educativo, era altamente improbable que las variables escolares analizadas en el estudio hubiesen tenido ya alguna influencia sobre los alumnos, por lo que la recogida de información comenzó en segundo curso. Por otra parte, se decidió incluir a chicos y chicas de 1º de Bachillerato y 1º de Ciclos Formativos de Grado Medio con el fin de eliminar el sesgo que se produciría en la muestra del estudio si solo se consideraran a los chicos y chicas de 16 y 17 años que, por repetición de curso, continuaran cursando la educación secundaria obligatoria.

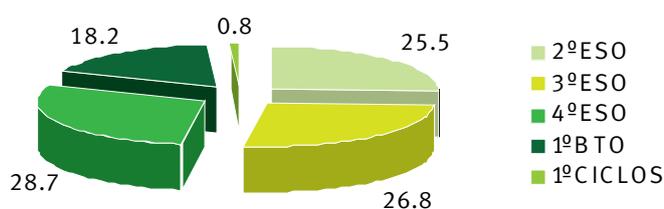
La muestra de alumnado estuvo constituida por 2400 adolescentes, 1068 chicos (44.5%) y 1332 chicas (55.5%) con edades comprendidas entre 12 y 17 años. En los distintos niveles de edad analizados, el número de chicas es ligeramente superior al de chicos (ver Figura 4). El mayor número de alumnado está concentrado en el periodo de edad de los 14 y 15 años, con 1187 adolescentes (un 49.5% de la muestra de alumnado), de los cuales 669 son chicas y 518 chicos. El segundo periodo de edad más abundante (30.3%), fue el que correspondía a edades entre los 16 y 17 años, con 728 adolescentes, conformado por 401 chicas frente a 327 chicos. Por último, la cantidad de alumnado que correspondían al periodo de edad de los 12–13 años fue la menor, constituidas por 262 chicas y 223 chicos (un total de 485 adolescentes).

FIGURA 4. ALUMNADO EN FUNCIÓN DE LA EDAD Y EL SEXO



Atendiendo a las distintas etapas educativas, los datos mostraron que la proporción de alumnos y alumnas que cursaban *Educación Secundaria Obligatoria* constituyó un 80% de la muestra del alumnado global, distribuyéndose de una forma bastante homogénea en los distintos cursos (un 25.5% de adolescentes cursaba 2º de ESO; un 26.8%, 3º de ESO y un 28.7% cursaba 4º de ESO). En niveles educativos superiores, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio, al igual que sucede en la población de procedencia, la proporción de alumnado fue menor en comparación con la del nivel obligatorio, cursando un 18.2% 1º de Bachillerato mientras que el 0.8% del alumnado realizaba el 1º curso de un Ciclo Formativo. Según datos del Instituto Nacional de Estadística del 2009, la mayoría de los adolescentes que deciden continuar su formación tras la etapa obligatoria, optan por matricularse en Bachillerato o en Ciclos Formativos de Grado Medio, siendo considerablemente menor el número de alumnos que elige esta última opción (aproximadamente un 80% Bachillerato frente a un 20% en Ciclos). En el presente estudio se intentó conseguir dicha proporción entre Bachillerato y Ciclos. No obstante, la muestra conseguida fue algo menor que en la realidad (aproximadamente un 95% del alumnado de niveles superiores cursaba Bachillerato y un 5% Ciclos). Estos datos se deben a que el alumnado que colaboró en la investigación, de los Ciclos Formativos, debía tener una edad inferior a los 18 años, no pudiendo participar entonces, todo el alumnado de cada clase (ver Figura 5).

FIGURA 5. PORCENTAJE DE ALUMNADO EN FUNCIÓN DEL NIVEL EDUCATIVO



Se consideró interesante conocer algunos factores o variables sociodemográficas y familiares de los adolescentes que constituyeron la muestra. En relación a características sociodemográficas, es relevante mencionar que la nacionalidad mayoritaria del alumnado era española (97.8%), al igual que la de sus progenitores (96.6%), siendo Rumanía, Francia, Alemania, Colombia, Argentina y Marruecos, los países de los que provienen la mayoría de las familias de nacionalidad extranjera. Atendiendo a la estructura familiar, la mayoría del alumnado (un 84.8%) procedía de familias tradicionales (es decir, vivían tanto con su padre, como con su madre biológica). Asimismo, un 9.3% (224 alumnos y alumnas) vivían con un solo progenitor, bien sólo con su padre o sólo con su

madre; mientras que un 3.8% del alumnado provenía de familias reconstituidas, donde alguno de sus progenitores biológicos había vuelto a rehacer su vida con otra pareja. Por otro lado, estructuras familiares como las denominadas familias extensas (convivir con otros familiares exceptuando los progenitores), familias adoptivas y familias homoparentales, definidas éstas últimas como aquellas familias donde ambos progenitores pertenecen al mismo sexo, estaban representadas en menor medida en la muestra. Aunque se observó que la estructura familiar tradicional sigue siendo la predominante, la diversidad y representación de otros tipos de familias está aumentando en los últimos años y así se refleja en el estudio.

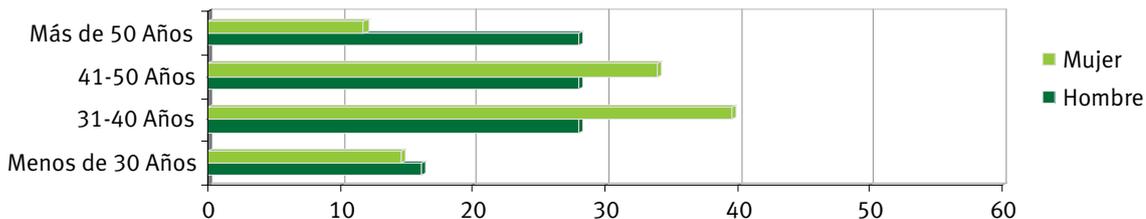
Acerca del nivel educativo de los progenitores, prácticamente no se encontraron diferencias en las distintas categorías, entre padres y madres. Los datos informan que menos de un 1% de los progenitores no sabían leer ni escribir y tan sólo un 22.5% de padres y un 21.5% en el caso de las madres sabía leer y escribir, aunque no poseían el graduado escolar. Estos datos informan que aproximadamente un 75% de los progenitores poseían al menos un nivel básico de formación académica (graduado escolar); de los cuales, un 25.9% y un 24.4% (de padres y madres respectivamente) habían alcanzado niveles universitarios (Tabla 2).

TABLA 2. NIVEL EDUCATIVO DE LOS PROGENITORES

	PADRE	MADRE
No sabe leer ni escribir	0.6 %	0.5 %
Sabe leer y escribir pero no tiene el graduado escolar	22.5 %	21.5 %
Posee el graduado escolar	28.2 %	33.8 %
Estudios de Bachillerato, FP, Ciclos	20.5 %	19.6 %
Estudios Universitarios	25.9 %	24.4 %
Información desconocida	2.3 %	0.3 %

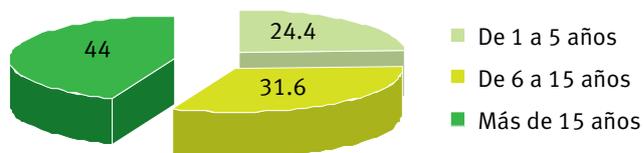
En relación a la sub-muestra, procedente de la fuente de información del profesorado, estuvo constituida por 336 participantes. La proporción de hombres y mujeres, en función de distintos periodos de edad, puede observarse en la Figura 6. La edad del profesorado estuvo comprendida entre los 25 y los 63 años ($M = 41.5$, $DT = 9.47$). La mayoría del profesorado se concentraba en los periodos de edad comprendidos entre 31 y 40 años y 41 y 50 años (un 33.6% y 31.1%, respectivamente, de la totalidad del profesorado). En ambas etapas la representatividad del sexo femenino era superior a la de los hombres.

FIGURA 6. PORCENTAJE DE PROFESORADO EN FUNCIÓN DE LA EDAD Y EL SEXO



Respecto a los años de experiencia docente del profesorado participante, destacar el hecho de que un 44% de esta sub-muestra había desarrollado una experiencia profesional como profesor o profesora durante más de 15 años. El 31.6% del profesorado llevaba siendo docente un periodo de tiempo comprendido entre los 6 y 15 años. Por último, el 24.4% había sido profesor o profesora durante un tiempo inferior a 5 años (ver Figura 7). Por otra parte, la mayoría del profesorado participante (un 40.7%) llevaba trabajando en el centro educativo más de cinco años. También fue elevado el número de profesores y profesoras con un sólo año de permanencia en el centro (35%), mientras que el resto del profesorado (24.2%) había trabajado en el centro por un periodo de tiempo que oscilaba entre los 2 y 5 años.

FIGURA 7. PORCENTAJE DE PROFESORADO EN FUNCIÓN DE LOS AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE



Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de este estudio era la validación y adaptación de una serie de instrumentos psicométricos que pudieran servir para evaluar las competencias surgidas en el estudio previo, el primer paso fue seleccionar escalas ya existentes en el ámbito internacional de cara a su validación y baremación con la muestra de este estudio. Cuando no se encontró un instrumento que respondiese a nuestras necesidades, la escala fue construida *ad hoc* por el equipo investigador y validada posteriormente con la muestra seleccionada. En seis ocasiones fue preciso elaborar la escala. Aunque la mayoría de estas escalas estaban referidas a competencias adolescentes, otras trataban de evaluar activos o recursos para el desarrollo en los contextos familia, escuela y barrio o comunidad.

La mayoría de estos instrumentos fueron sometidos a un estudio piloto, sobre una muestra de 150 adolescentes, que sirvió para detectar problemas importantes en la redacción de los ítems que componían las escalas.

El paso siguiente fue la selección de 20 centros de entre todos los existentes en Andalucía Occidental. Para evitar que un muestreo aleatorio deparase una muestra sesgada y poco representativa (algo probable con un número reducido de elementos muestrales), se optó por un muestreo intencional atendiendo a los criterios anteriormente comentados. Una vez seleccionados los centros se llevaron a cabo visitas para explicar de forma detallada los objetivos del estudio y el procedimiento para llevarlo a cabo, y se fijaron las fechas para aplicar los cuestionarios a los alumnos y profesores y realizar las entrevistas a los directores y orientadores.

En cada centro se eligieron al azar dos grupo-clase de 2º de ESO, dos de 3º de ESO, dos de 4º de ESO e igualmente dos de 1º de Bachillerato, y en aquellos centros escolares donde se ofrecían Ciclos Formativos de Grado Medio, se seleccionó al azar un grupo-clase de 1º curso. Todo el alumnado de cada una de estas clases cumplimentó, durante el horario escolar y de forma anónima, los instrumentos de evaluación en dos sesiones colectivas de una hora de duración. En estas sesiones siempre estuvieron presentes miembros del equipo de investigación. Igualmente, el profesorado de los niveles estudiados cumplimentó la escala sobre percepción del clima y funcionamiento del centro que se pretendía validar.

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

- *Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965)*: Se trata de una escala unidimensional compuesta por 10 ítems que sirve para evaluar la autoestima global de adolescentes. (Ver pág. 104).
- *Escala de Autoeficacia Generalizada (Baessler y Schwarzer, 1996)*: Se trata de la adaptación española de la escala de autoeficacia general. Este instrumento es una escala unidimensional compuesta por 10 ítems tipo Likert, que evalúa la autoeficacia que chicos y chicas adolescentes tienen de su propia capacidad para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida cotidiana. (Ver pág. 106).
- *Escala para la Evaluación de la Satisfacción Vital (Huebner, 1991)*: El *Student's Life Satisfaction Scale* sirve para evaluar la satisfacción vital de los chicos y chicas adolescentes. Es un instrumento unidimensional compuesto por siete ítems que deben ser respondidos en una escala tipo Likert de siete puntos. (Ver pág. 108).

- *Escala para la Evaluación del Optimismo (Bar-On y Parker, 2000)*: Esta escala forma parte del *Emotional Quotient Inventory Youth Version (EQ-i: YV)* en su versión extensa, el cual fue desarrollado para evaluar la inteligencia socioemocional. Concretamente, se trata de una reducción y adaptación al castellano de la subescala *Humor General* de la versión original. Dicha adaptación consta de ocho ítems que deben ser puntuados en una escala tipo Likert de cinco puntos. Evalúa el optimismo y la felicidad del sujeto, es decir, la capacidad para mantener una actitud positiva ante la vida y ver su lado positivo, así como la capacidad para sentirse satisfecho con uno mismo y de los demás. (Ver pág. 110).
- *Escala para la Evaluación de la Tolerancia a la Frustración (Bar-On y Parker, 2000)*: Esta escala forma parte del *Emotional Quotient Inventory Youth Version (EQ-i: YV)* en su versión extensa, el cual fue desarrollado para evaluar la inteligencia socioemocional. Concretamente, se trata de una reducción y adaptación al castellano de la subescala *stress tolerance* de la versión original. Dicha adaptación consta de ocho ítems que deben ser puntuados en una escala tipo Likert de cinco puntos. Mediante ella es posible medir la capacidad para resistir a sucesos adversos y situaciones estresantes, así como la capacidad para resistir o demorar un impulso. (Ver pág. 112).
- *Escala para la Evaluación de la Planificación y Toma de Decisiones (Darden, Ginter y Gazda, 1996)*: Este instrumento hace referencia a la reducción y adaptación de una de las subescalas del *Life Skills Development Scale – Adolescent Form (LSDS-B)* de Darden, Ginter y Gazda (1996). En concreto, hace referencia a la subescala denominada *resolución de problemas/habilidades para la toma de decisiones* de la versión original, y evalúa la percepción que chicos y chicas adolescentes tienen sobre su propia habilidad para planificar y tomar decisiones. Consta de ocho ítems tipo Likert. (Ver pág. 114).
- *Escala de Empatía (Jolliffe y Farrington, 2006)*: Este instrumento es una adaptación y traducción al castellano de la *Basic Empathy Scale* de Jolliffe y Farrington (2006). Esta versión consta de nueve ítems que permiten evaluar de forma independiente la empatía afectiva y cognitiva, además de la empatía global. (Ver pág. 116).
- *Escala para la Evaluación de la Expresión, Manejo y Reconocimiento de Emociones TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004))*: La escala TMMS-24 hace referencia a la reducción y adaptación española realizada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) del TMMS-48 (*Trait Meta-Mood-Scale-48*) desarrollada y validada originariamente por Salovey y Mayer (1995). Mide las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras

propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas. Está compuesta por 24 ítems tipo Likert e incluye tres subescalas: *atención a los sentimientos*, *claridad emocional* y *reparación de las emociones*. (Ver pág. 118).

- *Escala de Apego a Iguales (Armsden y Greenberg, 1987)*: Se trata de una adaptación española realizada por Sánchez–Queija y Oliva (2003) de la escala de Armsden y Greenber (1987). Esta escala sirve para evaluar la relación de apego con los iguales (como medida de la relación con el grupo de iguales). Está compuesta por 21 ítems que deben ser puntuados en una escala tipo Likert de siete puntos. Este instrumento comprende tres subescalas: confianza, comunicación y alineación. (Ver pág. 122).
- *Escala para la Evaluación de las Habilidades Sociales*: Este instrumento fue creado *ad hoc* por el equipo de investigación para este estudio. Consta de 12 ítems que versan sobre las habilidades sociales tanto comunicativas o relacionales, la asertividad (positiva y negativa) y las habilidades de resolución de conflictos. Se obtiene una puntuación global en habilidades sociales, así como puntuaciones concretas en las subescalas que componen la misma: *habilidades comunicativas o relacionales*, *asertividad* y *habilidades de resolución de conflictos*. (Ver pág. 124).
- *Escala de Valores para Adolescentes*: Es una escala *ad hoc* creada por el equipo de investigación para evaluar la importancia que chicos y chicas adolescentes conceden a un conjunto de valores implicados en el desarrollo positivo de los mismos. Está compuesta por 24 ítems en formato tipo Likert. Permite obtener puntuaciones parciales en *compromiso social*, *prosociabilidad*, *justicia e igualdad*, *honestidad*, *integridad*, *responsabilidad*, *reconocimiento social* y *hedonismos*, así como en tres subescalas globales: *valores sociales*, *valores personales* y *valores individualistas*. (Ver pág. 126).
- *Escala para la Detección de Sexismo en Adolescentes (Recio, Cuadrado y Ramos, 2007)*: Esta escala sirve para detectar el sexismo respecto a rasgos y aptitudes tradicionalmente entendidas como masculinas o femeninas. Está compuesta por 26 ítems que deben ser puntuados en una escala tipo Likert de seis puntos. Se pueden diferenciar dos subescalas: *sexismo hostil* y *sexismo benévolo*. (Ver pág. 130).
- *Youth Self Report (Achenbach, 1991)*: Se trata de una escala desarrollada por Achenbach (1991) para obtener información sistematizada directamente de niños y adolescentes (entre 11 y 18 años) sobre problemas emocionales y conductuales. El *Youth Self–Report* (YSR) forma parte de un sistema de evaluación multiaxial, denominado *Achenbach System of Empirically Based Assesment* (ASEBA) y es una escala utilizada, adaptada y validada en numerosos estudios.

En esta investigación se ha utilizado la adaptación española del YSR cuya validación puede encontrarse en Lemos, Vallejo y Sandoval (2002). Dicha adaptación consta de 45 ítems que deben ser respondidos eligiendo entre tres opciones de respuesta: 0 “no es verdad”, 1 “algo verdadero” o 2 “muy verdadero”. Incluye ocho subescalas de primer orden (depresión, quejas somáticas, problemas de relación, conducta fóbico–ansiosa, agresividad verbal, conducta delictiva, búsqueda de atención y problemas de pensamiento) y dos subescalas de segundo orden (Síndrome internalizante, compuesto por las cuatro primeras subescalas de primer orden, y síndrome externalizante, compuesto por las tres siguientes subescalas de primer orden). La escala problemas de pensamientos es neutral y no puntúa en ninguno de los dos síndromes de segundo orden. Los índices de fiabilidad obtenidos a través del coeficiente Alpha de Cronbach fueron .80, síndrome internalizante, .80, síndrome externalizante, .80, depresión, .61, quejas somáticas, .56, problemas de relación, .46, conducta fóbico–ansiosa, .74 agresividad verbal, .74, conducta delictiva, .48, búsqueda de atención y .67, problemas de pensamiento.

- *Escala de Estilo de Vida*: Este apartado del cuestionario, creado por nuestro equipo de investigación, estaba compuesto por una serie de preguntas con varias opciones de respuesta que recogían información acerca de diferentes aspectos del estilo de vida del joven tales como, frecuencia con la que se practican actividades física y deportivas (jugar al fútbol, correr, ir al gimnasio); implicación en actividades extraescolares (deporte, música, teatro, etc.); tiempo dedicado a ver la televisión y vídeos; frecuencia con la que se usa el ordenador y los videojuegos diariamente; tiempo diario destinado a estar con los amigos y amigas; tiempo dedicado a estudiar y a realizar tareas escolares; frecuencia de consumo de tabaco; frecuencia de consumo de bebidas alcohólicas, momento en el que también se les preguntó cuántas veces se habían emborrachado a lo largo de su vida; consumo de hachís, porros y marihuana; consumo de cocaína y consumo de pastillas (éxtasis u otras drogas de diseño). Las últimas preguntas de esta escala se refirieron a las rutinas relacionadas con las horas de sueño y la hora de irse a dormir, entre semana y los fines de semana.
- *Escala para la Evaluación del Estilo Parental (Oliva, Parra, Sánchez–Queija y López, 2007)*: Este instrumento consta de 41 ítems tipo Likert, y sirve para evaluar la percepción que chicos y chicas adolescentes tienen de diversas dimensiones del estilo educativo de sus padres y madres. Así, está compuesto por las siguientes subescalas: *Afecto y comunicación, promoción de autonomía, control conductual, control psicológico, revelación y humor*. (Ver pág. 134).

- *Escala de Conflicto Interparental (Grych, Seid y Fincham, 1992)*: Esta escala permite evaluar la percepción que chicos y chicas tienen sobre distintos aspectos del conflicto interparental. Concretamente, la escala administrada consiste en una adaptación y reducción de tres de las subescalas del *Children's Perception of Interparental Conflict Scale* (Grych, Seid y Fincham, 1992), escala utilizada y validada en numerosos estudios. Puede ser aplicada de forma individual o colectiva. Consta de 13 ítems que deben ser puntuados en una escala de 1 (Totalmente falso) a 7 (Totalmente verdadero) y que configuran tres subescalas:
 - *Frecuencia e intensidad de conflictos*. Indica la percepción que chicos y chicas tienen respecto a la frecuencia y la intensidad del conflicto mantenido entre sus progenitores. Se compone de seis ítems, (por ejemplo, “A menudo he visto o escuchado a mis padres discutir”), y la fiabilidad, obtenida a través del coeficiente alfa de Cronbach, fue de .89.
 - *Resolución de conflictos*. Evalúa la percepción que los adolescentes poseen en cuanto a la resolución de los conflictos interparentales. Consta de cuatro ítems, (por ejemplo, “Cuando mis padres han tenido una discusión suelen resolverla bien”) y obtuvo una fiabilidad de .89.
 - *Triangulación*. Mide la percepción de los adolescentes en relación al grado en que consideran que sus progenitores los involucran en los conflictos. Consta de tres ítems, (entre ellos, “Mi madre suele querer que me ponga de su parte cuando discute con mi padre”) y su índice de fiabilidad fue de .84.

A partir de la puntuación conjunta de las tres subescalas anteriores puede obtenerse una puntuación total de conflicto interparental cuyo índice de fiabilidad fue de .89.

- *Escala de Percepción del Clima y Funcionamiento del Centro (Versión para el Alumnado)*: Se trata de una escala compuesta por 30 ítems que deben ser puntuados en una escala tipo Likert de siete puntos, creada ad hoc por el equipo de investigación. Sirve para evaluar la percepción que chicos y chicas adolescentes, tienen de diversas dimensiones del centro educativo en el que estudian. Así, comprende las siguientes subescalas: *clima, vínculos, claridad de normas y valores y empoderamiento y oportunidades positivas*. (Ver pág. 138).
- *Escala de Percepción del Clima y del Funcionamiento del Centro (Versión para el Profesorado)*: Se trata de una escala compuesta por 22 ítems que deben ser puntuados en una escala tipo Likert de siete puntos, creada ad hoc por el equipo de investigación. Ofrece una puntuación global que puede considerarse como

un indicador de la calidad del centro, con respecto al clima social y el buen funcionamiento, desde la percepción de los profesores y profesoras que trabajan en él. Además, consta de seis subescalas que hacen referencia a diferentes aspectos o dimensiones del clima social y del funcionamiento del centro que pueden actuar como activos o recursos para promover el desarrollo positivo adolescente y evitar los problemas conductuales. Son: *convivencia, vinculación con el centro, empoderamiento, metas educativas, implicación o compromiso del profesorado y cohesión*. (Ver pág. 1424).

- *Escala de Valoración del Barrio por sus Residentes*: Se trata de una escala compuesta por 22 ítems que deben ser puntuados en una escala tipo Likert de siete puntos, creada *ad hoc* por el equipo de investigación. Sirve para evaluar la percepción que chicos y chicas adolescentes, pero también residentes adultos, tienen de diversas dimensiones del barrio en el que viven, y que pueden considerarse como activos o recursos comunitarios para la promoción del desarrollo positivo adolescente. A través de esta escala se pueden obtener cinco puntuaciones parciales correspondientes a cada una de las dimensiones evaluadas (*empoderamiento de la juventud, apego al barrio, seguridad de la comunidad, control social y actividades para jóvenes*) y una puntuación global de segundo orden, que agrupa todas las dimensiones anteriores y supone una valoración global del barrio como contexto favorecedor del desarrollo positivo adolescente. (Ver pág. 146).

3. RESULTADOS DEL ESTUDIO

COMPETENCIA Y AJUSTE PSICOLÓGICO

Este estudio es la continuación de una investigación cualitativa previa en la que mediante un grupo nominal y una técnica Delphi se elaboró un modelo de desarrollo positivo adolescente. Este modelo, construido a partir de las opiniones de un amplio número de expertos, incluía aquellas competencias y características consideradas más importantes para el desarrollo y salud mental de chicos y chicas adolescentes. Las 27 competencias se agruparon en cinco grandes bloques o áreas: social, moral, cognitiva, emocional y personal.

El estudio presente ha servido para validar empíricamente dicho modelo, ya que se aplicaron instrumentos psicométricos que permitieron valorar en una muestra de 2400 adolescentes una gran parte de las competencias incluidas en el modelo. En concreto fueron evaluadas 15 competencias o rasgos que tras la aplicación de un análisis de componentes principales quedaron reducidas a tres grandes factores o bloques: competencia personal, competencia socioemocional y competencia académica (ver Tabla 3). En realidad estas tres competencias no difieren demasiado del modelo teórico propuesto por los expertos, ya que la competencia personal extraída del análisis de componentes principales explica el mayor porcentaje de varianza e incluye las compe-

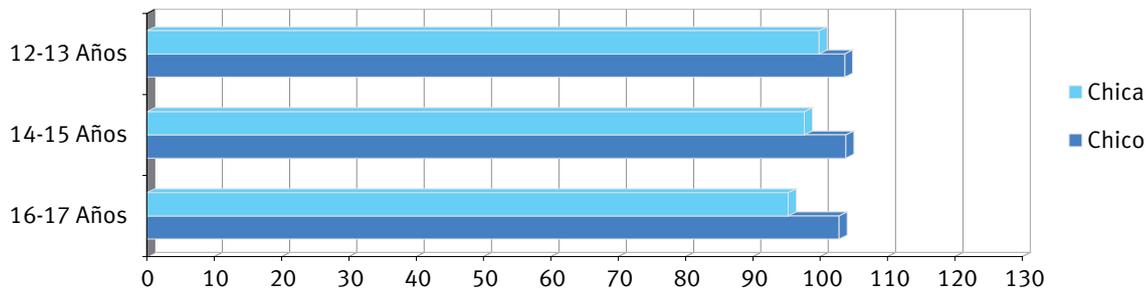
tencias fundamentales de la propuesta teórica (autoestima, autoeficacia, satisfacción vital y optimismo), por lo que podemos decir que justifica la centralidad que ocupaba en dicha propuesta. El segundo factor o competencia socioemocional, recoge las competencias incluidas en las áreas social (habilidades sociales, apego a iguales), moral (prosocialidad, compromiso social, justicia e igualdad, responsabilidad, honestidad, integridad) y emocional (empatía, atención a las propias emociones), del modelo teórico, lo que nos viene a decir que esos tres bloques están muy relacionados entre sí. Finalmente, la competencia académica puede asimilarse al área cognitiva propuesta por los expertos, aunque se refería fundamentalmente a competencias relacionadas con la escuela (horas de estudio, compromiso con el aprendizaje, motivación hacia las materias escolares, y calificaciones).

TABLA 3. MATRIZ DE CONFIGURACIÓN CON LOS PESOS FACTORIALES OBTENIDOS TRAS EL ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES.

	COMPETENCIA PERSONAL	COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL	COMPETENCIA ACADÉMICA
AUTOESTIMA	.81		
OPTIMISMO	.80		
SATISFACCIÓN VITAL	.72		
AUTOEFICACIA	.70		
COMPRESIÓN Y REGULACIÓN EMOCIONAL	.54		
ATENCIÓN A EMOCIONES		.73	
VALORES PERSONALES		.72	
EMPATÍA		.70	
VALORES SOCIALES		.62	
APEGO A IGUALES		.41	
HABILIDADES SOCIALES		.41	
TIEMPO DE ESTUDIO			.71
COMPROMISO CON APRENDIZAJE			.68
CALIFICACIONES ESCOLARES			.67
MOTIVACIÓN ESCOLAR			.63

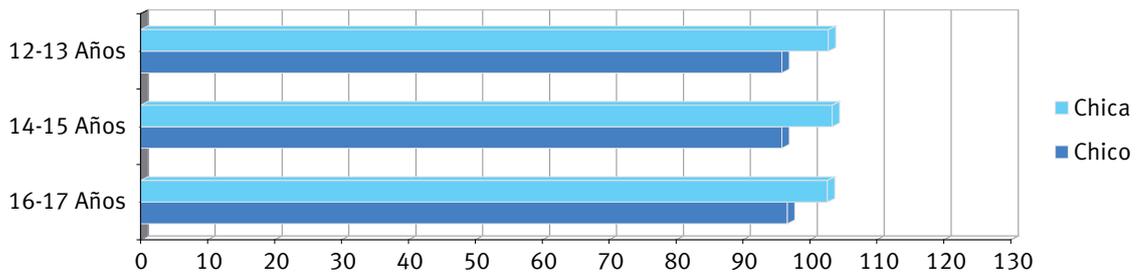
Estas tres competencias (personal, socioemocional y académica) fueron relacionadas con las principales variables sociodemográficas apareciendo asociaciones muy significativas. La competencia personal alcanzó valores significativamente más altos entre los chicos (Figura 8), y también entre el alumnado de mayor nivel socioeconómico y educativo parental, mientras que el aumento de edad supuso una disminución significativa de la competencia personal, aunque sólo en el caso de las chicas, ya que entre los chicos permaneció estable. Muchos estudios han encontrado diferencias de sexo favorables a los varones en la tendencia que a partir de la pubertad sigue la autoestima, que como se recordará era uno de los principales componentes de la competencia personal (Block y Robins, 1993; Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004; Zimmerman, Copeland, Shope y Dielman, 2004). Kling, Hyde, Showers y Buswell (1999), señalaron que estas diferencias pueden obedecer en parte a que la confianza en uno mismo sea un valor típicamente masculino, y al mayor impacto negativo que muchos de los cambios físicos propios de la pubertad tienen sobre las chicas. Por otra parte, también hay que aludir a las diferencias que aún se mantienen en los procesos de socialización, que a partir de la pubertad tienden a ampliar el abanico de posibilidades y experiencias que se ofrecen al chico (llegar más tarde a casa, coger el coche de los padres o ir de vacaciones con los amigos), y a restringirlo para las chicas.

FIGURA 8. . COMPETENCIA PERSONAL SEGÚN EDAD Y SEXO



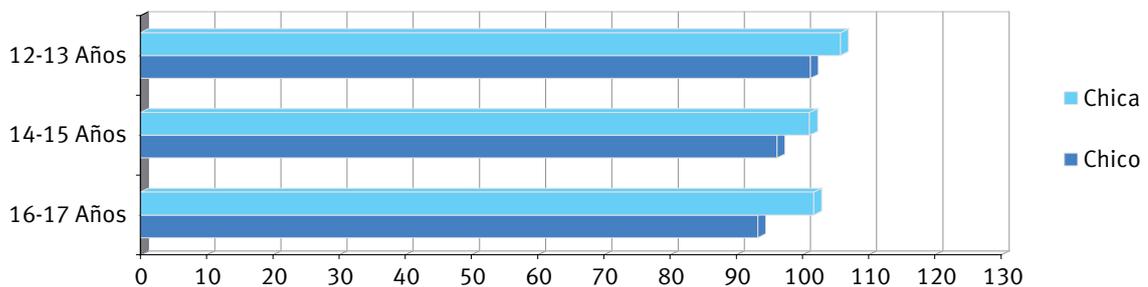
Cuando se trataba de la competencia socioemocional, que también incluía componentes morales, las chicas se situaron por encima de los chicos (Figura 9), mientras que no aparecieron diferencias significativas en función de otras variables sociodemográficas. Esa superioridad femenina en aspectos socioemocionales, como la empatía, la inteligencia emocional, el apego iguales o la conducta prosocial ha sido encontrada en numerosos estudios, y puede estar relacionada con las prácticas de socialización utilizadas con niños y niñas en los contextos familiar y escolar (Beutel y Johnson; 2004; Garaigordobil, Maganto, Pérez y Sansinenea, 2009; Ma, Shek y Tam, 2001).

FIGURA 9. COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL SEGÚN EDAD Y SEXO



Finalmente, en la competencia académica fue donde surgieron más diferencias, ya que ésta fue superior en chicas (Figura 10), en el alumnado de menor edad, de familias con mayor estatus socio-económico y con padres de mayor nivel educativo; también fue mayor entre quienes residían en ciudades de más de 30.000 habitantes. La disminución a lo largo de la adolescencia de la competencia académica se observó en ambos sexos, aunque entre los chicos el descenso fue más acusado, con lo que las diferencias de género ya existentes, y favorables a las chicas, fueron más marcadas en los cursos superiores de la ESO, y en primero de bachillerato. Tampoco puede decirse que estos resultados sean inesperados, ya que hay una evidencia acumulada que indica que el fracaso académico suele ser más frecuente entre chicos, sobre todo cuando proceden de estratos sociales más desfavorecidos (Eccles y Roeser, 2009).

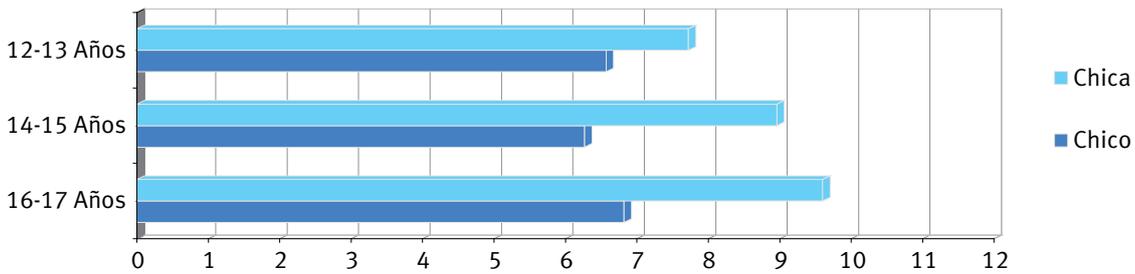
FIGURA 10. COMPETENCIA ACADÉMICA SEGÚN EDAD Y SEXO



Además de las variables relacionadas con el desarrollo positivo y la competencia, fueron incluidas en el estudio tres variables que pueden ser consideradas indicadores de desajuste psicológico adolescente. Estas variables fueron los problemas internos o emocionales y los problemas externos o comportamentales, ambos evaluados con la escala Youth Self Report. También se consideró el consumo de sustancias (tabaco, alcohol, cannabis) como un indicador de desajuste. En cuanto a los problemas internos,

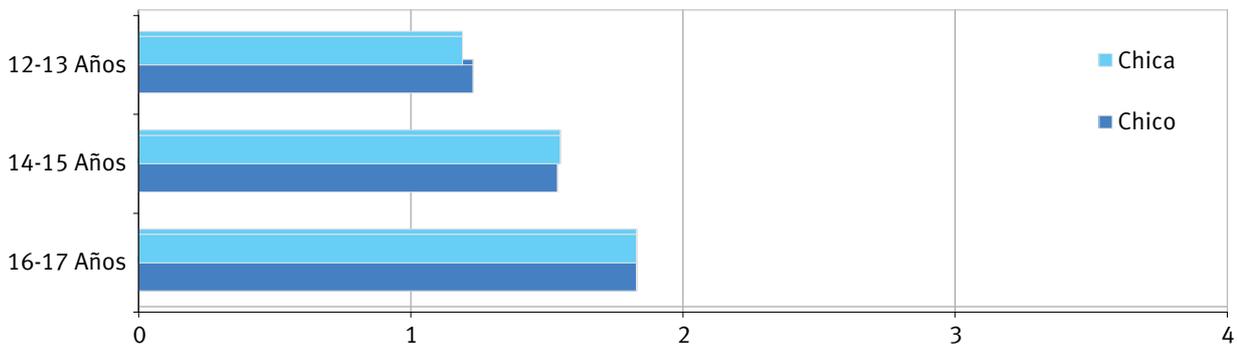
fueron significativamente más elevados entre las chicas, sobre todo de más edad (Figura 11), y entre los adolescentes de familias de menor nivel educativo y socioeconómico.

FIGURA 11. PROBLEMAS INTERNOS SEGÚN EDAD Y SEXO



También los problemas externos aumentaron con la edad y fueron más frecuentes entre el sexo femenino y en los adolescentes que tenían padres con menor nivel educativo. Si bien hay una abundante evidencia empírica que indica que los problemas internos, tales como la depresión, son más frecuentes entre el sexo femenino (Graber y Sontag, 2009), la mayor incidencia de los problemas comportamentales encontrada entre las chicas puede considerarse inesperada, y parece estar indicando un acercamiento de los patrones conductuales de chicos y chicas que ya se había observado en los últimos años en el consumo de sustancias y que se está extendiendo a otras esferas, tales como la conducta antisocial. En cuanto al consumo de sustancias, sólo guardó una relación significativa con la edad, ya que fue mayor entre los chicos y chicas de más edad (Figura 12). Los datos procedentes de investigaciones transversales y longitudinales indican que el consumo aumenta en frecuencia y cantidad durante los años de la adolescencia hasta tocar techo en torno a los 25 años, momento en que comienza a disminuir, probablemente debido a la asunción de los roles y responsabilidades propias de la adultez (Chassin et al., 2004).

FIGURA 12. CONSUMO DE SUSTANCIAS SEGÚN EDAD Y SEXO



Los resultados anteriores ponen de manifiesto la existencia de diferencias importantes en la competencia y el desajuste de los adolescentes en función de algunas variables sociodemográficas. Por una parte, las chicas presentaron un mayor riesgo de desajuste psicológico, y también una menor competencia personal. Como contrapartida, sólo estuvieron en mejor posición que los chicos en competencia académica y socioemocional, lo que coincide con la evidencia empírica existente, que indica que las chicas muestran más habilidades sociales y emocionales, y una mayor motivación y rendimiento en la escuela (Eccles y Roeser, 2009). Por lo tanto, parece que las desigualdades de género en salud no se están reduciendo y persiste la mayor incidencia de problemas emocionales, depresivos y de baja autoestima, entre las chicas. Incluso en algunos problemas que hasta ahora eran más frecuente entre el sexo masculino, las chicas están alcanzando niveles similares.

Otro dato interesante es el referente al aumento con la edad de los problemas internos y externos, y del consumo de sustancias, junto a una disminución de la competencia personal; aunque hay claras diferencias de sexo, ya que mientras que el consumo de sustancias y los problemas externos aumentan en ambos sexos, los problemas internos sólo lo hacen entre las chicas. Este dato, unido a la disminución de la competencia personal, especialmente de la satisfacción vital, también exclusivamente entre las chicas, sitúa al alumnado de sexo femenino en una posición de mayor vulnerabilidad, especialmente al final del periodo estudiado. Por lo tanto, se puede afirmar que la adolescencia medía-tardía es para las chicas una etapa más complicada que la adolescencia inicial desde el punto de vista del desajuste psicológico.

El estudio también recogió información sobre los estilos de vida de los chicos y chicas adolescentes, ofreciendo datos muy interesantes. Así, resultaron muy significativas las diferencias en función del sexo y la edad de la realización de actividad física y de la participación en actividades extraescolares de ocio (Figuras 13 y 14). En ambos casos hubo una menor frecuencia entre las chicas y entre el alumnado de mayor edad. También fue muy significativa la relación que guardaron estas actividades con el nivel educativo y socioeconómico familiar, ya que la implicación en ellas aumentó según lo hicieron estos niveles.

FIGURA 13. ACTIVIDAD FÍSICA SEGÚN EDAD Y SEXO

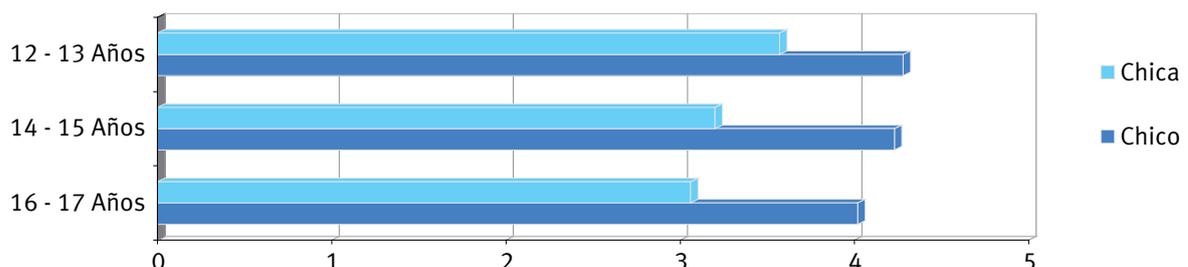
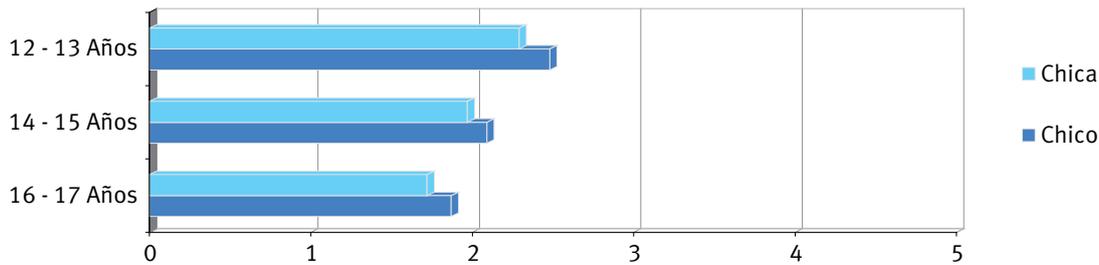


FIGURA 14. PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES SEGÚN EDAD Y SEXO



Si tenemos en cuenta la importancia que tiene para el desarrollo adolescente la participación en actividades de este tipo (Parra, Oliva y Antolín, 2009), resulta preocupante que algo más de la mitad de los sujetos de la muestra no participaran en actividades extraescolares de ocio. Los datos provenientes de EEUU indican que la implicación intensiva en actividades y programas de desarrollo positivo durante la adolescencia está relacionada con un mayor compromiso social durante la adultez temprana, así como con mayores logros a nivel educacional y ocupacional (Gardner, Roth y Brooks–Gunn, 2008). Igualmente, están documentadas toda una serie de ventajas a nivel de relaciones interpersonales, como una mayor capacidad de iniciativa y de toma de decisiones, mejor manejo de los conflictos, mayores habilidades de comunicación y, en general, más habilidades sociales (Eccles, Barber, Stone y Hunt, 2003; Elder y Conger, 2000).

Son también muchos los trabajos que documentan una acción protectora de estas actividades contra la implicación en actos delictivos y conductas problemáticas (Landers y Landers, 1978; Mahoney, 2000; Marsh y Kleitman, 2002; Persson, Kerr y Stattin, 2007), especialmente en jóvenes en situación de riesgo (Mahoney, 2000; Mahoney y Cairns, 1997), así como contra el consumo de drogas (Barber, Eccles y Stone, 2001; Cooley, Henriksen, Van Nelson y Thompson, 1995; Elder, Leaver–Dunn, Wang, Nagy y Green, 2000).

Es posible que en edades inferiores niños y niñas realicen variadas actividades extraescolares, lo que incluso ha llevado a algunos expertos a plantear la posibilidad de que exista una sobresaturación que deje poco tiempo libre real a niños y niñas y que les genere desajustes emocionales (Rosenfeld y Wise, 2000). No obstante, recientemente, Mahoney, Harris y Eccles (2006) han revisado la evidencia empírica existente hasta la fecha, encontrando escaso apoyo a hipótesis de la saturación. Nuestros datos indican que esta participación en actividades disminuye mucho según avanza la adolescencia, lo que sugiere la necesidad de aumentar la oferta existente y fomentar la participación, especialmente de las chicas y de los sujetos de contextos familiares más desfavorecidos, puesto que algunos trabajos indican que estos programas de actividades son espe-

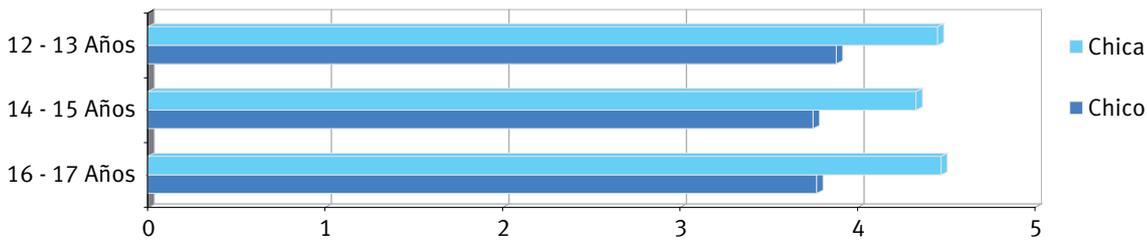
cialmente útiles para jóvenes que provienen de entornos familiares deprivados, ya que pueden tener un efecto compensatorio al ofrecerles recursos de los que no disponen en su hogar (Mahoney, 2000; Mahoney y Cairns, 1997). Aunque la disponibilidad de estas actividades no conlleva necesariamente la participación en ellas, los datos disponibles hasta el momento ponen de relieve la importancia de que los adolescentes tengan la posibilidad de participar en actividades extraescolares en su zona de residencia.

En cuanto al tiempo dedicado a ver videos o televisión, los datos indican que la mayoría de los adolescentes dedican entre una y tres horas al día a esta actividad, aunque un porcentaje cercano al 20% lo hace durante más de tres horas diarias. El tiempo dedicado a esta actividad fue mayor entre las chicas, entre el alumnado más joven, en zonas rurales, y entre quienes pertenecen a familias con padres menos instruidos y de menor nivel socioeconómico. Es decir, salvo en la tendencia descendente con la edad, todo lo contrario a lo que ocurría con las actividades extraescolares, y la actividad física. Por lo tanto, resulta razonable esperar una mayor prevalencia de obesidad entre estos adolescentes que dedican mucho tiempo a ver la televisión y poco a realizar actividades deportivas y/o extraescolares.

Algo menor fue el tiempo que los adolescentes declararon dedicar al uso de ordenadores o videojuegos. En este caso habría que precisar que una parte del tiempo que chicos y chicas emplean con el ordenador puede estar relacionado con actividades escolares, y no resulta fácil sacar conclusiones con respecto a las consecuencias de una alta dedicación a esta actividad. La relación que guardó con variables sociodemográficas fue similar a la que mostraron las actividades extraescolares, pues fue menor entre chicas, y en entornos rurales y de menor nivel socio-económico. Sin embargo, su uso aumentó a lo largo de la adolescencia.

El tiempo dedicado a estar con los amigos fue mayor entre varones, y entre jóvenes de zona rural y con familias de menor nivel educativo y socioeconómico. También quienes tenían entre 14 y 15 años declararon dedicar más tiempo que los otros dos grupos de edad. En cuanto al tiempo de estudio, las chicas reconocieron una mayor dedicación, lo que coincide con lo encontrado por la mayoría de estudios (Figura 15). Sin embargo, este tiempo no mostró relación significativa con la edad del alumnado, aunque sí fue superior entre el alumnado de primero de bachillerato, frente a quienes cursaban la E.S.O. o ciclos formativos. También fue mayor la dedicación al estudio entre los chicos y chicas de zonas urbanas, y de familias de mayor estatus socioeconómico y educativo.

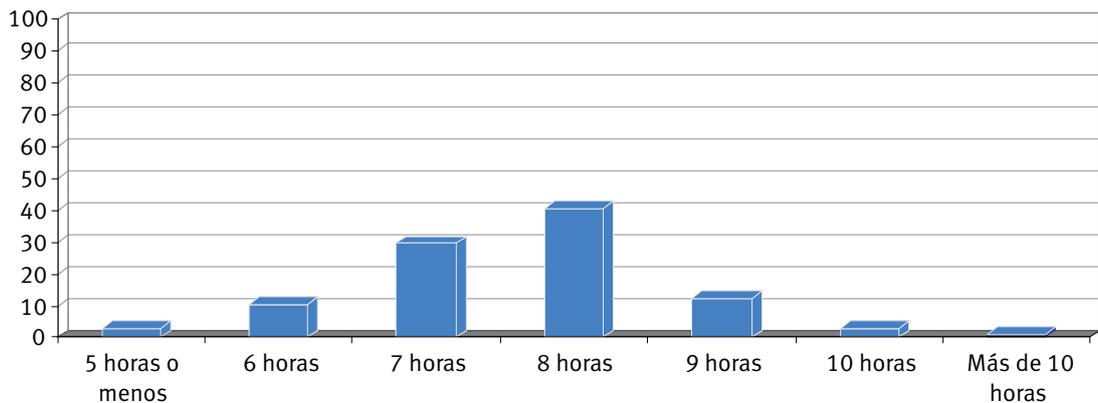
FIGURA 15. TIEMPO DEDICADO AL ESTUDIO Y LAS TAREAS ESCOLARES SEGÚN EDAD Y SEXO



En lo referente al consumo de sustancias, hay que decir que el tabaco y el alcohol fueron las más consumidas, aunque hay diferencias entre ellas, ya que mientras que la mitad de los sujetos de la muestra dijo no haber consumido nunca tabaco, este porcentaje bajó al 27% en el caso del alcohol. El tercer lugar lo ocupó el cannabis, con un 20% que declaró haberlo probado. Las diferencias debidas al sexo del alumnado varían en función de la sustancia, ya que mientras que el cannabis es más consumido por los chicos, las chicas fuman más tabaco. En el alcohol no aparecen diferencias según el sexo. En todos los casos aumentó el consumo con la edad.

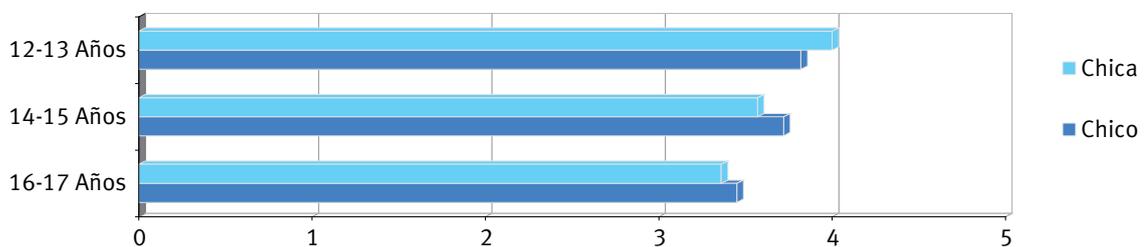
Finalmente, la información obtenida sobre los hábitos de sueño puso de relieve que un porcentaje de chicos y chicas cercano al 50% suele dormir menos de ocho horas durante los días de colegio, incluso un 15% duerme seis horas o incluso menos, lo que está claramente por debajo de sus necesidades reales que suelen ser iguales o mayores que durante la infancia (Figura 16). Tal vez, esta falta de descanso nocturno esté relacionada con los cambios en los patrones de sueño y vigilia que trae consigo la pubertad y que suponen un retraso en los ritmos circadianos, que hace que chicos y chicas adolescentes se vayan a la cama más tarde que en la niñez. Sin embargo, aunque deberían levantarse también más tarde, ocurre todo lo contrario, debido a que la hora de entrada en el colegio o instituto suele adelantarse con la llegada de la Educación Secundaria. Durante los fines de semana cambia la situación y aunque duermen más horas se van a la cama mucho más tarde, con un 45% de adolescentes que se acuestan después de las dos de la madrugada. Esos datos indican que nuestros jóvenes sufren una importante privación de sueño que puede tener consecuencias tales como somnolencia y cansancio diurno, irritabilidad y escasa tolerancia a la frustración, dificultades en la atención, el aprendizaje y la memoria o disminución del autocontrol (Dahl y Lewin, 2002).

FIGURA 16. HORAS DE SUEÑO ENTRE SEMANA



Aunque no existen diferencias asociadas al sexo importantes en los hábitos de sueño, salvo que las chicas duermen más los fines de semana, con la edad disminuye de forma significativa el tiempo dedicado a dormir, ya que los mayores se van a la cama más tarde (Figura 17). El nivel educativo parental no está relacionado con las horas de sueño los días laborables pero sí los días de fin de semana, ya que quienes tienen padres con más nivel educativo se acuestan antes y duermen más horas. Por último, el hábitat también estableció diferencias significativas, ya que si quienes residen en zonas rurales duermen más horas los días de colegio, durante los fines de semana se cambian las tornas, pues duermen más los adolescentes residentes en ciudades de más de 30.000 habitantes.

FIGURA 17. HORAS DE SUEÑO ENTRE SEMANA SEGÚN EDAD Y SEXO



Los datos anteriores indican que existen diferencias significativas importantes en los estilos de vida de los adolescentes estudiados en función de algunas variables sociodemográficas. Así, las chicas informaron de una menor implicación en actividades físicas o extraescolares, y una mayor dedicación a ver la televisión, aunque como contrapartida pasaron más tiempo estudiando. Los chicos y chicas de más edad declararon

menos participación en actividades físicas y extraescolares, menos horas de sueño y de ver la televisión, y un mayor consumo de sustancias. El menor nivel educativo y socioeconómico de la familia supuso más horas dedicadas a ver la televisión y a estar con los amigos, y menos a estudiar o a participar en actividades de todo tipo.

LOS ACTIVOS FAMILIARES

Aparte de las variables sociodemográficas referidas a la familia, se obtuvo información de siete variables familiares que hipotéticamente podrían ser consideradas como activos familiares: las seis dimensiones del estilo parental (afecto/comunicación, control conductual, bajo control psicológico, promoción de autonomía, humor y revelación) y la ausencia de conflictos interparentales.

Chicos y chicas difirieron en su percepción del estilo parental, ya que mientras que ellos otorgaron puntuaciones más altas en control psicológico y humor, ellas lo hicieron en promoción de autonomía, control conductual, revelación y también en el global de la escala. También ellas percibieron más conflictos maritales, lo que puede estar indicando una mayor sensibilización femenina ante este tema.

El resto de las diferencias encontradas relacionadas con el sexo pueden obedecer tanto a un trato diferencial real por parte de los padres como a una diferente percepción por parte de sus hijos. Así, el mayor control conductual sobre las chicas ha sido encontrado por otros estudios, y puede estar reflejando la consideración de una mayor vulnerabilidad femenina y una mayor necesidad de protección por parte de padres y madres. Sin embargo, también podría deberse a que las chicas percibieran más control porque al mismo tiempo demandan más libertad. Al madurar generalmente antes que sus compañeros pueden exigir unos privilegios a sus padres que éstos no estén dispuestos a ofrecer, y que incluso pueden conllevar un aumento de la vigilancia y el control (Parra y Oliva, 2006).

En cierto sentido, este mayor control percibido por las chicas podría resultar contradictorio con la mayor promoción de autonomía que ellas reconocen por parte de sus padres y madres. Sin embargo, mientras que el control conductual hace referencia a límites y supervisión del comportamiento femenino que, como ya hemos apuntado, puede obedecer a un excesivo celo protector, el fomento de autonomía está más relacionado con el respeto y la estimulación del pensamiento independiente y la toma de decisiones. Tal vez, en este terreno los padres confíen más en la madurez y responsabilidad de sus hijas que en la de sus hijos, y ello explique la menor presión que ellas parecen sentir. Ello explicaría también el mayor control psicológico declarado por los sujetos varones de la muestra, aunque como habían demostrado Silk, Morris, Kanaya y Steinberg (2003), e indican nuestros datos, el control psicológico y la promoción de autonomía no pueden considerarse los

polos opuestos de una misma dimensión, sino dimensiones distintas.

Los resultados indicaron que las diferencias en revelación, es decir la medida en que chicos y chicas informaban a sus padres acerca de sus amigos y actividades, fueron más acusadas entre los sujetos de más edad. Así, mientras que en las chicas se mantuvo un nivel estable y más alto de revelación a lo largo de la adolescencia, en los chicos descendió significativamente, lo que puso de manifiesto que las chicas hablan con sus padres y madres con más frecuencia que los chicos, pero sobre todo en la adolescencia tardía. El hecho de que algunos estudios no hayan encontrado diferencias en el grado de comunicación o revelación entre padres e hijos, podría deberse a las diferencias en la edad de los sujetos incluidos en las muestras.

Los cambios con la edad en el estilo parental también resultaron significativos en otras dos dimensiones, que disminuyeron significativamente a lo largo de la adolescencia: el afecto y el control conductual. Este descenso se ha observado en la mayoría de estudios y sin duda obedece a los reajustes que se producen en las relaciones familiares durante la adolescencia para ajustarse a la mayor madurez de sus hijos y a sus nuevas necesidades (Collins y Steinberg, 2006).

Otras variables sociodemográficas también guardaron relación con las dimensiones familiares estudiadas, así el mayor nivel socioeconómico y educativo de las familias se asoció a mejores estilos parentales (más afecto, control conductual y promoción de autonomía) y menos conflictos maritales.

Sin embargo, la relación encontrada entre el estilo parental por un lado, y la competencia y el ajuste por otro, no se debió al mayor nivel educativo o socioeconómico de los padres y madres que mostraron mejores estilos parentales, ya que esta relación se mantuvo una vez controlados los efectos de estos niveles.

El afecto mostrado por los padres se asoció fuertemente con la competencia personal aunque también con el desajuste emocional. A pesar del relativo distanciamiento afectivo y comunicativo entre padres e hijos que suele producirse con la llegada de la adolescencia, lo cierto es que chicos y chicas van a seguir beneficiándose de unos padres comunicativos, cercanos y afectuosos, que les apoyen en los momentos difíciles que tendrán que atravesar a lo largo de estos años. La evidencia empírica indica que cuando el afecto, el apoyo y la comunicación positiva caracterizan las relaciones entre padres y adolescentes, éstos últimos muestran un mejor ajuste psicosocial, incluyendo confianza en sí mismos (Steinberg y Silverberg, 1986), competencia conductual y académica (Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992), autoestima y bienestar psicológico (Noller y Callan, 1991; Oliva, Parra y Sánchez, 2002), menos síntomas depresivos (Allen, Hauser, Eickholt, Bell y O'Connor, 1994) y menos problemas comportamentales (Ge, Best, Conger y Simons, 1996). Además, es más probable que los hijos se muestren receptivos a los intentos socia-

lizadores por parte de sus padres y no se rebelen ante sus estrategias de control cuando existe un clima emocional favorable (Darling y Steinberg, 1993).

Otra dimensión que también mostró una fuerte asociación con la competencia fue la promoción de autonomía, aunque no se relacionó con el ajuste, lo que coincide plenamente con los datos disponibles de otros estudios, que indican que los padres que promueven la autonomía tienen hijos más individualizados y con más competencia social (Allen, Hauser, Eickholt, Bell y O'Connor, 1994; Hodges, Finnegan y Perry, 1999). Estos padres y madres suelen usar prácticas o estrategias educativas que van encaminadas a que niños o adolescentes desarrollen una mayor capacidad para pensar, formar opiniones propias y tomar decisiones por sí mismos, sobre todo mediante las preguntas, los intercambios de puntos de vista y la tolerancia ante las ideas y elecciones discrepantes, por lo que también tienden a favorecer el desarrollo cognitivo y mejorar el rendimiento académico (Kurdek y Fine, 1994), algo que hemos encontrado en nuestro estudio.

Nuestros resultados encontraron que el control conductual favoreció la competencia socioemocional y académica, aunque no sirvió para prevenir los problemas internos o externos, pues sólo guardó relación con el consumo de sustancias. Estos datos no son sorprendentes, ya que si bien la literatura sobre estilos parentales apoya la importancia del control para la prevención de los problemas comportamentales en niños y adolescentes (Steinberg y Silk, 2002), no faltan autores que cuestionan esta importancia, tal vez porque la relación entre control y ajuste puede ser curvilineal, de tal forma que tan perjudicial sería la carencia como el exceso de control, que podría generar conductas rebeldes y agresivas. Otros autores apuntan que, a pesar de la importancia de que los padres tengan conocimiento de lo que hacen sus hijos, es cuestionable la eficacia preventiva del control, señalando que la relación encontrada en muchos estudios entre control y ajuste adolescente se basa en una idea que suele asumirse con escasa evidencia: la de que si los padres tienen información sobre lo que hacen sus hijos en su tiempo libre es como consecuencia de la monitorización o vigilancia que realizan, o de los límites que establecen a su comportamiento (Kerr y Stattin, 2000; Stattin y Kerr, 2000). Sin embargo, las investigaciones realizadas por estos autores indican que los padres obtienen la mayor parte de este conocimiento a través de la revelación espontánea por parte de sus hijos, y no como consecuencia de sus preguntas o esfuerzos deliberados.

Esa revelación apareció en este estudio asociada de forma significativa tanto a la competencia académica como al ajuste externo, ya que aquellos adolescentes que tenían más informados a sus padres consumían menos sustancias y presentaban menos problemas externos. Se podría pensar que la relación causal va en el sentido contrario, de tal forma que el contar más o menos cosas en casa dependería del ajuste comportamental del chico o chica, ya que aquellos más transgresores tendrían más razones para

no informar a sus padres de sus “hazañas” fuera de casa. No obstante, en un estudio longitudinal previo hemos encontrado apoyo a la influencia de la revelación sobre el ajuste adolescente (Parra y Oliva, 2006). Por lo tanto, el favorecer esta revelación por parte de los hijos puede considerarse una buena estrategia de control parental.

Si el control conductual se asoció a un mejor desarrollo adolescente, con el control psicológico sucedió todo lo contrario, ya que la utilización por parte de los progenitores de tácticas disciplinarias basadas en el chantaje emocional o la inducción de culpa se relacionó de forma significativa con la presencia de problemas internos y externos, y también con una menor competencia socioemocional y académica. Así, nuestros resultados coinciden con los de otras investigaciones en las que el control psicológico apareció asociado a problemas emocionales (Barber, 1996; Garber, Robinson y Valentin, 1997; Silk, Morris, Kanaya y Steinberg, 2003) y conductuales (Conger, Conger y Scaramella, 1997; Parra y Oliva, 2006).

Aunque no era una dimensión incluida en el estilo parental, también fue evaluada la percepción que tenía el adolescente de los conflictos entre sus padres. Los resultados indicaron que los bajos niveles de conflictividad interparental estuvieron asociados a una baja incidencia de problemas internos y externos y a una mayor competencia personal en sus hijos e hijas.

Finalmente, se llevó a cabo un análisis de conglomerados que permitió construir una tipología de estilos parentales a partir de la opinión de los adolescentes de la muestra. La tipología resultante estaba compuesta por tres grupos:

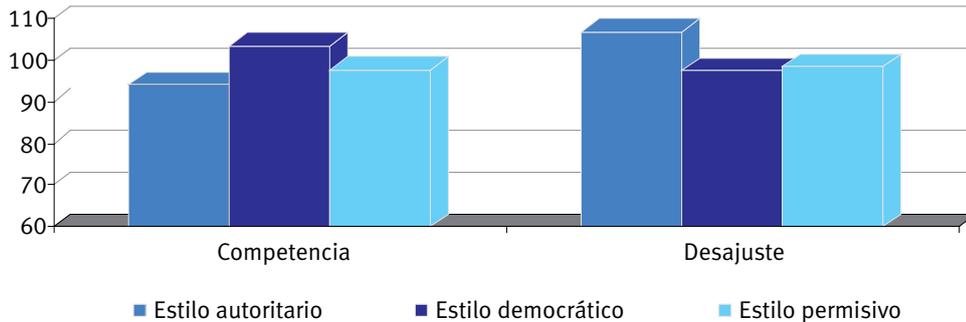
- *Estilo democrático*, formado por aquellos adolescentes que otorgaron a sus padres y madres puntuaciones altas en afecto, promoción de autonomía, control conductual, revelación y humor, y bajas en control psicológico.
- *Estilo permisivo*, que agrupó a aquellos sujetos que concedieron puntuaciones muy bajas en control conductual y psicológico, y medias en las restantes dimensiones del estilo parental.
- *Estilo autoritario*, integrado por quienes puntuaron a sus padres muy bajo en todas las dimensiones salvo en las relativas al control, donde otorgaron puntuaciones muy altas.

Esta tipología coincide claramente con la propuesta inicial de Baumrind y es similar a la obtenida en un estudio anterior (Oliva, Parra y Arranz, 2008), aunque con la novedad de que los estilos no se establecieron a priori, sino a partir de los resultados de un análisis de conglomerados. Por otra parte, la tipología propuesta incluye variables que van más allá de las clásicas dimensiones de afecto y control, y que tienen un marcado carácter bidireccional o interactivo, como el humor, y otra variable, la revelación,

cuya dirección es de hijo a padres y no de padres a hijos como en el modelo tradicional. Es decir, se presenta un modelo con un carácter bidireccional e interactivo en el que se está reflejando un tipo de interacción, y no únicamente una serie de comportamientos o actitudes parentales, y tiene en cuenta que los hijos no son meros sujetos pasivos y son agentes activos en el proceso de socialización familiar (Bell, 1968).

Lo más interesante de los resultados es que la tipología propuesta se asoció de forma muy significativa tanto con la competencia como con el ajuste adolescente (Figura 18). Sin ninguna duda fueron los estilos democráticos los que se vincularon con niveles más altos de competencia y más bajos de desajustes, incluyendo un menor consumo de sustancias. En cambio el estilo autoritario deparó los peores resultados, ya que los chicos y chicas que percibieron en sus padres este estilo obtuvieron puntuaciones más bajas en competencia académica y personal, y más altas en todos los indicadores de desajuste psicológico. Por lo tanto, estos resultados están en la línea de lo hallado en estudios llevados a cabo con muestras de distintas culturas que resaltan la superioridad del estilo democrático para promover el desarrollo y ajuste durante la infancia y la adolescencia (Sorkhabi, 2005; Steinberg, 2001).

FIGURA 18. COMPETENCIA Y DESAJUSTE SEGÚN EL ESTILO PARENTAL



Todos estos resultados han puesto de relieve la importancia que algunas dimensiones familiares tienen para la promoción de la competencia y para evitar el surgimiento de problemas en chicos y chicas adolescentes. Así, el afecto, el control conductual, la promoción de autonomía, el buen humor, y la ausencia de estrategias de control psicológico y de conflictos interparentales, pueden ser considerados activos que favorecen el desarrollo positivo adolescente. Aunque estos activos fueron más frecuentes en familias de mayor nivel educativo y socioeconómico, ejercieron su influencia positiva al margen de estos niveles, sumando sus influencias, de forma que fueron los adolescentes cuyos padres tenían un mayor nivel socioeconómico y educativo, y que, además, mostraron un estilo democrático, quienes presentaron los indicadores más positivos de desarrollo. En

cambio, los problemas de ajuste no aparecieron relacionados ni con el nivel educativo ni con el socioeconómico, pero sí con el estilo parental y la conflictividad interparental.

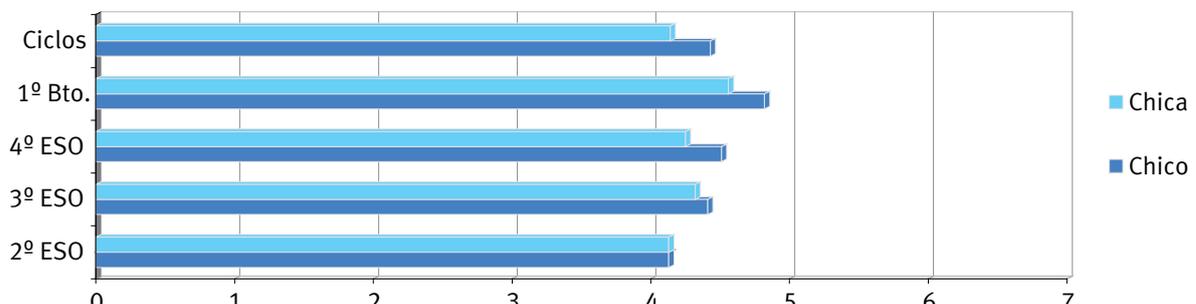
LOS ACTIVOS DEL CENTRO EDUCATIVO

En primer lugar, debemos destacar que las percepciones del alumnado sobre los activos escolares mostraron relaciones significativas tanto con su sexo como con su edad. Mientras que los chicos valoraban mejor el clima de convivencia del centro, las chicas mostraban una percepción más optimista del resto de las dimensiones escolares evaluadas (vínculos con el centro, claridad de normas y valores, y empoderamiento).

Algunos estudios en nuestro contexto reflejan que las chicas tienen una peor percepción del entorno escolar (Moreno et al., 2008), pero creemos que esto debe ser matizado. En nuestro estudio eso sólo ocurre en el caso de la valoración del clima social entre iguales y la convivencia en el centro. En otros aspectos importantes del funcionamiento del centro, los cuales son considerados como activos (Benson et al., 2004) – como por ejemplo, el sentido de pertenencia al centro o el apoyo percibido por parte del profesorado– ocurre exactamente todo lo contrario. Es decir, según nuestro estudio las chicas no sólo parecen vincularse a los centros –aspecto coincidente con los estudios en nuestro contexto–, sino que además valoran en mayor grado –diferencialmente con los chicos– la buena organización o claridad de normas, la coherencia en la promoción de valores, la participación y oportunidades ofrecidas.

Por su parte, hemos encontrado ciertas tendencias evolutivas claras relacionadas con la edad o el curso escolar en el que se encontraba el adolescente. El clima es la única dimensión escolar donde se observa un aumento con la edad de la percepción positiva de las relaciones entre iguales como cálidas y seguras. Ese aumento se da más claramente en el caso de los chicos (Figura 19).

FIGURA 19. CLIMA SEGÚN SEXO Y CURSO



En las otras tres dimensiones evaluadas del centro, la tendencia es justo la contraria. Tanto la valoración de la claridad de normas y valores (Figura 20) como la percepción del empoderamiento y oportunidades positivas (Figura 21) presentaron cada vez una menor valoración a medida que el curso escolar era superior. Igualmente ocurrió con la vinculación con el centro, que disminuyó con la edad o curso durante la secundaria, pero que aumentó en primero de bachillerato. Esta disminución de la vinculación con el centro ha sido encontrada en otros estudios llevados a cabo en nuestro país (Moreno et al., 2008; Rodrigo et al., 2006).

FIGURA 20. CLARIDAD DE NORMAS Y VALORES SEGÚN SEXO Y CURSO

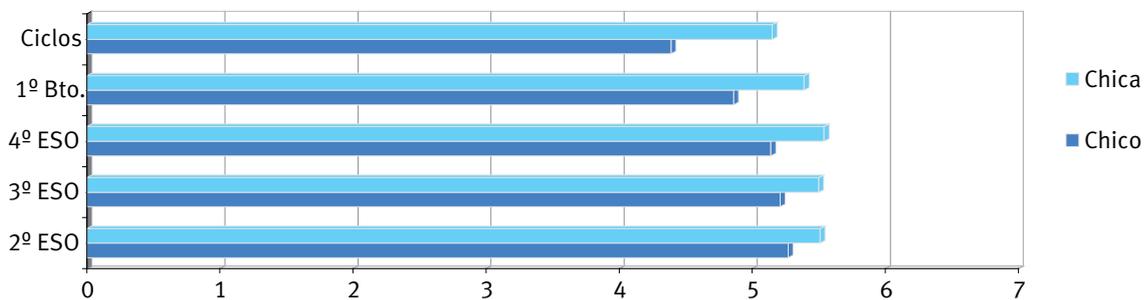
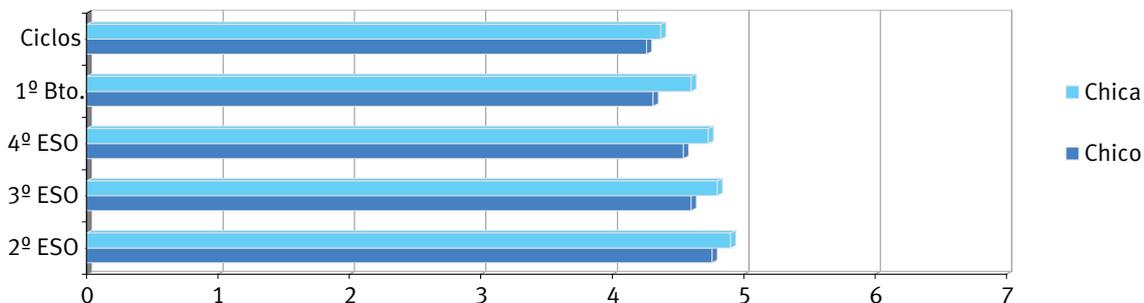


FIGURA 21. EMPODERAMIENTO Y OPORTUNIDADES POSITIVAS SEGÚN SEXO Y CURSO



A su vez las percepciones del alumnado sobre el centro también estuvieron influenciadas tanto por el nivel educativo como por el nivel socioeconómico de sus familias. Así, los niveles altos se relacionaron con una mejor percepción de ciertas dimensiones escolares como el clima, el empoderamiento y oportunidades, y la claridad de normas y valores del centro. Los vínculos establecidos con el centro y el profesorado no se asociaron con estas variables sociodemográficas. Estos resultados indican que aquellos centros de más calidad tienen un alumnado con familias de mayor nivel educativo y económico, por lo que es imprescindible tener en cuenta este dato a la hora de analizar

la relación entre los activos escolares y la competencia y ajuste del alumnado, especialmente la influencia del nivel educativo familiar.

Además, las percepciones del alumnado se relacionaron significativamente con algunas variables de estructura y funcionamiento que caracterizan a los centros de nuestra muestra, como su titularidad pública o privada, el tipo de oferta educativa, la estabilidad del profesorado, el nivel de necesidades de compensación educativa y el grado de participación del centro en planes y proyectos institucionales. Los resultados de la escala de alumnos indicaron percepciones más positivas en el caso de los centros concertados que en los centros de titularidad pública en todos los activos estudiados. La mayor estabilidad del profesorado también se asoció a puntuaciones más altas en todos los activos escolares. Además, aquellos centros con mayores necesidades de compensación educativa fueron valorados de forma menos favorable, mientras que la alta participación en planes y proyectos institucionales (en centros públicos) se asoció a una mejor valoración por parte del alumnado.

La estabilidad del profesorado parece ser un factor decisivo no sólo que favorece la eficacia escolar (Murillo, 2002, 2008), sino que contribuye a la percepción y promoción de activos del centro relacionados con el mejor desarrollo y ajuste de los adolescentes. Este dato debe ser tenido en cuenta conjuntamente con el tipo de oferta educativa, ya que una oferta educativa más diversa y extensa parece relacionarse con una mejor percepción de la calidad del centro por parte del alumnado. Es probable que en aquellos centros educativos en los que los alumnos y alumnas han estado escolarizados desde las primeras etapas educativas hayan establecido redes de amigos más sólidas y un mejor conocimiento del profesorado que les lleve a sentirse más cómodos. Como han propuesto Wigfield, Eccles, Maclver, Reuman y Midgley (1991), el cambio de la escuela al instituto hará que chicos y chicas, además de cambiar de compañeros y profesores, pasen de ser los alumnos mayores que conocen todos los recursos disponibles y se mueven con soltura en el colegio, a ser los más pequeños y novatos en el nuevo centro, lo que en ocasiones puede tener consecuencias negativas.

En definitiva, estos datos indican que en los centros en los que se da una estabilidad alta del profesorado, una oferta educativa diversificada y extensa, menores necesidades de compensación educativa y mayor participación en planes y proyectos de la administración son percibidos de forma más favorable por el alumnado.

Haciendo un balance general de las percepciones del profesorado sobre el clima y el funcionamiento de los centros en nuestra muestra, podríamos afirmar que los datos apuntan a que existe una cierta visión homogénea o consistente, ya que no se dieron muchas diferencias significativas en la valoración de las dimensiones del clima y funcionamiento del centro. En línea con lo comentado, no resultaron significativas las

diferencias en la percepción del centro en función del sexo del profesorado, así como apenas se encontraron diferencias al considerar el tipo de titulación o perfil de formación o los años de permanencia en el centro.

No obstante, las percepciones del profesorado sobre las dimensiones del centro sí parecen estar moduladas por su edad y por los años de experiencia profesional (Cerdán y Grañeras, 1999; Fernández Cruz, 1995; Hargreaves, 1995) –salvo en el caso del empoderamiento–. Así resultó que fue el profesorado más joven –menores de 35 años– y el profesorado con menos años de experiencia docente– menos de cinco años– quien peor valoró la convivencia con el alumnado en el centro. En contraste, fue el profesorado de más de 50 años quien valoró en menor grado las metas educativas del centro. La percepción del compromiso colectivo del profesorado disminuye con la edad, siendo llamativa y significativa la diferencia entre los profesores jóvenes y los mayores de 50 años.

En general, parecen darse ciertos efectos de cohorte en la percepción del profesorado sobre el clima y funcionamiento del centro. Resultó ser el profesorado de entre 36 y 50 años y con una experiencia profesional comprendida entre 6 y 15 años quien presentó una percepción más positiva del centro – por ejemplo, valoraron más las metas educativas en el centro–, mientras que los más jóvenes valoraron peor la convivencia y los mayores de 50 años las metas educativas.

Al comparar las percepciones del alumnado y del profesorado sobre los activos del centro se puede apreciar, en general, poca distancia en términos globales, aunque fueron siempre algo mejores en el caso del profesorado, quizás influenciadas en este caso por la deseabilidad social. Es más, fueron bastante congruentes ambas percepciones en algunas dimensiones relevantes de la vida del centro. En concreto, existe una correlación bastante alta en la valoración del clima o convivencia, así como en la percepción tanto de la disciplina del centro como de la influencia percibida en él o empoderamiento. Por otro lado, aunque son cuestiones en principio independientes, se dio una cierta correlación entre la vinculación del alumnado y del profesorado al centro. Esta relativa coincidencia en la valoración realizada por alumnado y profesorado parecen indicar que las percepciones de unos y otros están apuntando una cierta realidad objetiva existente en los centros educativos, y concede validez a la utilización de las valoraciones de alumnos y profesores como indicadores de la calidad de ciertas dimensiones del contexto escolar. En ese sentido, algunos autores hablan de variables relevantes en una comunidad educativa para el logro de sus metas (Freiberg, 1999; Murillo, 2002).

Todas las variables o activos escolares mostraron correlaciones con el desarrollo de las competencias del alumnado, aunque se asociaron con diferente grado a una u otra. En general, y como indicaron los análisis de regresión, la vinculación con el centro

fue el predictor más potente del desarrollo de las tres competencias, aunque especialmente en el caso de la competencia académica. No obstante, la claridad de normas y valores supuso una aportación muy destacable en el caso de la competencia social. Finalmente, el factor de empoderamiento y oportunidades positivas, que en general aportó menos, se asoció en mayor grado con las competencias académica y socioemocional que con la personal. Mención especial merece la dimensión de clima escolar, que se relacionó positivamente con la competencia personal, pero mostró cierta relación negativa aunque no muy significativa con la competencia socioemocional.

La literatura empírica sobre eficacia escolar y mejora de la escuela destaca la relación entre clima escolar y rendimiento académico (Creemers y Reezigt, 2005; Murillo, 2008) pero nuestro estudio apunta al factor decisivo de la conexión o vinculación con la escuela como factor más decisivo para el desarrollo de la competencia académica, siendo también el activo más relacionado con el desarrollo de la competencia personal (Catalana, Haggerty, Oesterle, Fleming y Hawkins, 2004; Greenberg et al., 2003).

En síntesis, se puede concluir que los activos escolares se relacionaron con el desarrollo de las competencias, pero dichos activos se asociaron en general más fuertemente con el desarrollo de las competencias académica y socioemocional que con la personal.

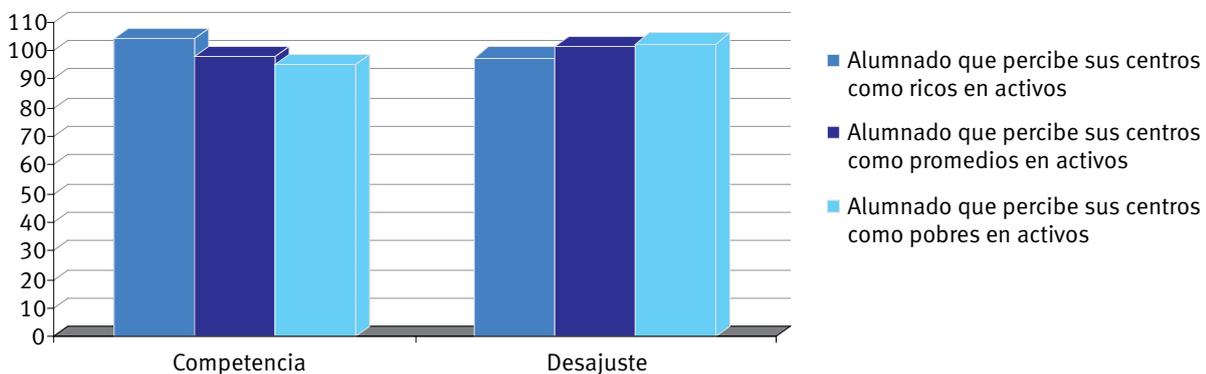
También todos los activos del centro mostraron relaciones con el desajuste psicológico (Adelman y Taylor, 2000; Kuperminc, Leadbeater y Blatt, 2001), aunque hay que especificar que la contribución de los activos fue desigual. El clima y los vínculos fueron los predictores más potentes. En concreto, el clima escolar parece que contribuye más al ajuste psicológico tanto en relación a los problemas internos como externos; mientras que la vinculación con el centro parecen ser el activo escolar más decisivo para predecir un menor consumo de sustancias. En fin, los activos escolares tienen cierta contribución en el ajuste psicológico y la prevención de conductas de riesgo para la salud, pero hay que dejar claro que la influencia del contexto familiar es mucho más decisiva en ello.

Por lo tanto, puede concluirse que existe una relación consistente entre la percepción de los activos escolares de los chicos y chicas y su grado de ajuste y competencia. Algunas características del centro, como los vínculos creados, el clima; y en menor medida, la claridad de normas y valores pueden considerarse como activos o recursos capaces de promover el desarrollo adolescente y prevenir algunos problemas psicosociales. Pero de entre todos ellos parece que la vinculación con el centro se antoja como una pieza crucial en la intervención para la promoción del desarrollo positivo y la prevención de la salud. Dicho esto, y como cabía esperar, es necesario dejar claro que los activos del centro guardaron una mayor relación con las competencias que con los problemas de los adolescentes.

Al igual que se hizo con la percepción de los activos familiares, se llevó a cabo un análisis de conglomerados para construir una tipología de alumnos en función de sus percepciones sobre el centro educativo. En particular, analizando dichas tipologías los activos de vínculos, claridad de normas, y el empoderamiento eran las tres dimensiones que maximizaban las diferencias entre los conglomerados. Es decir, que el clima aunque arrojaba diferencias significativas no era una dimensión tan decisiva en la construcción de los grupos o conglomerados de percepciones del alumnado. De acuerdo al análisis posterior de las influencias de los tres tipos establecidos de percepciones del alumnado, eran los y las adolescentes que percibían sus centros como “*ricos en activos*” quienes obtenían puntuaciones significativamente más altas en las tres competencias (Figura 22). A continuación se situaron los que consideraban sus centros como “*promedios en activos*”, siendo los chicos y chicas que percibían sus centros como entornos “*pobres en activos*” quienes mostraron las peores puntuaciones. En definitiva, que la mayor percepción de activos puede ser considerada como predictora de un mejor desarrollo de las competencias en el alumnado (Scales et al., 2000).

Por otro lado, también se dieron diferencias significativas que relacionaban estas tipologías con el ajuste, el consumo de sustancias y el sexismo, aunque con diferentes tendencias. Simplificando, podemos afirmar que el alumnado con una percepción del centro como rico en activos fue quien presentó un menor consumo de sustancias, menores problemas de ajuste externo e interno y actitudes menos sexistas frente al resto de alumnos (Kuperminc et al., 2001).

FIGURA 22. COMPETENCIA Y DESAJUSTE SEGÚN EL TIPO DE CENTRO QUE PERCIBE EL ALUMNADO



De los análisis anteriores se puede concluir en general una asociación significativa entre la percepción de la calidad del centro por parte del alumnado y las variables referidas a su ajuste y desarrollo positivo.

Cabría pensar que esta asociación entre las percepciones del alumnado sobre el centro y su desarrollo y ajuste, pudieran estar infladas por proceder todos los datos de la misma fuente de información, y compartir una fuente común de variabilidad. Para tratar de paliar ese problema, se decidió realizar una tipología de centros en función de las percepciones conjuntas de profesorado y alumnado sobre la vida en cada centro. En la maximización de las diferencias entre dichos conglomerados algunos activos percibidos por el alumnado pesaron más, en concreto, los tipos de centros se diferenciaban en mayor grado respecto al clima social y al empoderamiento y oportunidades positivas ofrecidas. Aspecto que queremos destacar por la importancia atribuida no sólo a la existencia de un entorno cálido y seguro, sino a la importancia del empoderamiento en esta etapa de la adolescencia (Catalano et al., 2004; Gardner, Rooth y Brooks-Gunn, 2008).

Por otro lado, ese clima cálido, seguro y empoderador percibido por el alumnado no sólo fue corroborado por las percepciones congruentes del profesorado acerca de la convivencia y el empoderamiento en el centro, sino que también se asoció con la existencia de una buena vinculación de los docentes al centro y con un cierto consenso en la valoración de las metas educativas. Es decir, los centros percibidos con un buen clima escolar por parte del alumnado parecían ser centros donde existe una comunidad educativa con una cultura escolar compartida (Hernández y Sancho, 2004).

Los resultados revelaron como significativas –aunque el tamaño de dicha contribución hay que matizar que es pequeño– las diferencias entre los tipos de centros propuestos no sólo en el caso de la competencia académica sino también para las competencias socioemocional y personal. Por otro lado, comprobamos que las diferencias en consumo y en sexismo seguían manteniéndose, apareciendo como significativas con este método las diferencias en los problemas de ajuste externo, no así en el caso de los problemas de tipo interno.

En concreto, fueron los chicos y chicas de centros percibidos como “*ricos en activos*” quienes mostraron una mayor competencia académica, socioemocional y personal, además actitudes menos sexistas que los restantes grupos. No obstante, los centros percibidos como “*paternalistas*” también tenían un efecto positivo en el desarrollo y ajuste; fueron los que puntuaron significativamente más altos en la competencia académica –por encima del primer grupo– y también alto en la competencia socioemocional, además de presentar un menor consumo de sustancias al compararlos con los otros grupos. Por último, los tres primeros tipos de centros –centros con más activos y con mayor estabilidad del profesorado, entre otros aspectos– presentaron menos problemas de tipo externo que los centros pobres en activos o el centro “*no empoderador*”.

Como conclusión, con respecto a la influencia sobre el desarrollo adolescente de las dimensiones del centro educativo consideradas en este estudio, se puede decir

que una percepción positiva de los activos escolares –especialmente de los vínculos positivos establecidos en el centro– se relaciona con un buen desarrollo y ajuste adolescente. No obstante, la contribución de los activos escolares parece ser mayor en el desarrollo de la competencia académica y, aunque en menor grado, de la competencia socioemocional, mientras que la competencia personal parece estar mucho más relacionada con factores como la calidad del medio familiar. A su vez la aportación del contexto escolar parece ser más decisiva en el caso de las actitudes sexistas que en el ajuste en general – podríamos afirmar en la educación en valores en general–, y en particular, en el caso del consumo de sustancias frente a los problemas tanto de tipo externo como interno.

En fin, los centros educativos contribuyen, aunque en una pequeña proporción, al desarrollo de las competencias y a la prevención de problemas de ajuste psicológico. Aparte de las percepciones del alumnado sobre los activos escolares, ciertas variables como la estabilidad del profesorado o la oferta educativa amplia parecen tener efectos positivos. Creemos además que no es casual que los centros percibidos como más ricos en activos por el alumnado sean los centros “más empoderadores” y que presenten una mayor oferta potencial de actividades para los adolescentes. Sin embargo, dicha contribución, pequeña en realidad, creemos que podría ser incrementada y optimizada con el desarrollo de programas que con un enfoque positivo persigan la promoción de la competencia y el desarrollo adolescente (Catalano et al., 2004; Durlak y Weissberg, 2007; Greenberg et al., 2003; Lerner et al., 2005; Weare, 2004; Zin et al., 2004).

LOS ACTIVOS DEL BARRIO O VECINDARIO

La valoración que los sujetos de la muestra hicieron de aquellas dimensiones del barrio en el que residían estuvo relacionada con algunas variables sociodemográficas. Las chicas valoraron más que los chicos el empoderamiento de la juventud, es decir, el grado en que se sentían apoyadas y valoradas por los vecinos adultos. También puntuaron más alto que los chicos en la percepción de la seguridad de la zona y del control social que los mayores ejercían sobre el comportamiento juvenil. Podríamos decir que estas diferencias según el sexo reproducen las que se encontraron en la percepción del contexto familiar, pues también allí percibían las chicas más apoyo y promoción de autonomía, a la vez que más control conductual por parte de sus padres. Como contrapartida, los chicos consideraron que existía un mayor número de actividades de ocio a su disposición, lo que sin duda tiene que ver con el hecho de que muchas de estas actividades extraescolares son deportivas y tienen una mayor aceptación entre los varones.

Un dato preocupante es la disminución que se observó en la mayoría de activos a lo largo de la adolescencia. Es decir, los sujetos de más edad apreciaron un menor control y seguridad, y menos actividades extraescolares, mostrando igualmente un menor apego a su barriada, por lo que se puede considerar que la calidad del contexto comunitario va disminuyendo en la medida en la que chicos y chicas van creciendo, lo que podría contribuir en parte al aumento en el desajuste y la disminución de la competencia observado con la edad.

También fue mayor la valoración que hicieron de su barrio los sujetos de mayor nivel socioeconómico, lo que coincide con lo encontrado en diversas investigaciones que han puesto en evidencia que aquellos vecindarios más desfavorecidos desde el punto de vista económico presentan puntuaciones más bajas en seguridad, control social, oferta de actividades, vinculación de los vecinos e infraestructuras, por lo que tienden a confundirse los efectos del estatus socioeconómico familiar y de las condiciones del vecindario sobre el desarrollo y ajuste de niños y adolescentes.

En cuanto al tipo de hábitat, quienes residían en zonas rurales valoraron de forma más positiva su vecindario, con una única excepción: la disponibilidad de actividades para jóvenes, que fue mayor en ciudades de más de 30.000 habitantes.

Aunque la importancia de las características del barrio en el que viven los adolescentes no alcanza a la de la familia, este estudio ha puesto de manifiesto que ciertas dimensiones del vecindario pueden ser consideradas activos que deberían ser promovidos por su relación con la competencia y el ajuste adolescente. Al igual que ocurría en otros contextos, fue mayor la contribución de los activos comunitarios a la hora de explicar la competencia que el ajuste de chicos y chicas, aunque en ambos casos se observaron relaciones muy significativas que no fueron debidas al hecho de que las familias de ciertas barriadas tuvieran un mayor nivel socioeconómico y educativo, ya que la contribución de los activos del barrio iba más allá del perfil de las familias residentes, y su influencia se mantenía tras controlar estadísticamente este nivel.

Todas las dimensiones de la comunidad que fueron tenidas en cuenta realizaron aportaciones significativas, con una única excepción: las actividades para jóvenes disponibles en el barrio. Este dato resultó inesperado, si tenemos en cuenta la abundante evidencia que existe acerca de la importancia que la implicación en actividades extraescolares de ocio y tiempo libre tiene para el desarrollo de jóvenes y adolescentes (Parra, Oliva y Antolín, 2009). La explicación más convincente de esta falta de relación, y lo que parecen estar indicando nuestros datos, es que lo importante no es la oferta de actividades existentes, o el conocimiento que el adolescente tenga de ellas, que es lo que se evaluó en este estudio, sino la participación en las mismas. Como ya se ha comentado páginas atrás, sí se encontró una relación significativa entre la frecuencia de

participación en actividades de ocio y la competencia de los adolescentes. Este hecho pone de manifiesto que probablemente no basta con poner a disposición de los adolescentes un abanico amplio de actividades a las que puedan dedicar su tiempo libre, sino que, además, hay que fomentar la participación, que debe ser intensa y continuada, como también han encontrado otros estudios (Roth y Brooks-Gunn, 2003).

El empoderamiento de la juventud fue un activo muy importante por su relación tanto con la competencia como con el ajuste adolescente. Este empoderamiento supone una actitud de confianza y respeto por parte de los vecinos de más edad hacia las nuevas generaciones, que en gran medida puede verse entorpecido por la imagen negativa de la adolescencia que suele ser dominante en la opinión pública (Casco y Oliva, 2005). Además de desarrollar iniciativas o campañas para mejorar esa imagen, es importante que chicos y chicas puedan expresar sus necesidades en su comunidad, que sean escuchados y que puedan participar en la organización de actividades o en la gestión de recursos comunitarios. Es muy probable que cuando los adolescentes y jóvenes puedan hacer propuestas de actividades o recursos dirigidos a ellos, se impliquen en mayor medida en estas actividades y hagan un mayor uso de los recursos disponibles.

La percepción de que se vive en un barrio seguro en el que se puede pasear sin riesgos, y la de que existe en él un cierto control del comportamiento juvenil por parte de las personas residentes adultas, también destacaron no sólo como factores de protección contra el surgimiento de problemas internos y externos, sino también como activos importantes para la promoción del desarrollo positivo. Especialmente significativa fue la aportación de la seguridad del barrio. Esta variable comunitaria ha sido relacionada con frecuencia con el ajuste comportamental de los chicos y chicas adolescentes, y son muchos los estudios que encuentran un mejor ajuste, no sólo conductual sino también emocional, entre quienes residen en barrios en los que no hay fácil acceso a las drogas, y en los que la violencia y los actos vandálicos son poco frecuentes (Duncan et al., 2002; Lambert et al., 2004). Resultó paradójico que el control social guardase una relación significativa de mayor magnitud con las competencias que con el ajuste de los adolescentes, ya que existe una mayor evidencia acerca de la capacidad del control social para prevenir la aparición de problemas, especialmente conductuales, que para fomentar la competencia (Sampson, 1997).

El sentimiento de pertenencia o vinculación con el barrio mostró también una relación muy positiva con la competencia, probablemente porque este apego a la comunidad en que se reside está muy relacionado con la percepción de que es una zona atractiva y poco estresante para vivir, por su seguridad y por los recursos disponibles. Algunos estudios han destacado la importancia para la población joven del apego al barrio, entendiendo este apego como el valor de las relaciones estrechas establecidas

con los vecinos, que suponen un compromiso afectivo y conductual con la comunidad (Pretty, Chipuer y Bramston, 2003). Como ya hemos comentado, el apego al barrio puede verse también favorecido por la existencia de buenos recursos e instalaciones, por lo que no resulta extraño que la percepción de los mismos guardase una relación significativa con la competencia adolescente. Por una parte, estos recursos tienen un valor intrínseco que los convierten en activos para el desarrollo, pero, por otra parte, tendrán una influencia indirecta sobre la competencia adolescente a través de su relación con el sentimiento de satisfacción y apego al barrio que tienden a generar entre sus residentes.

A partir de la percepción que chicos y chicas tenían de su barrio se construyó una tipología que incluyó tres grupos: sujetos que percibían que sus barrios tenían muchos activos: “*barrios con activos*”; sujetos que valoraron a sus barrios como altos en seguridad y control social, aunque deficitarios en las otras dimensiones: “*barrios seguros*”; y un último grupo formado por quienes consideraban que sus vecindarios mostraban carencias generalizadas: “*barrios de riesgo*”. Los resultados indicaron que fueron los adolescentes que residían en barrios que ellos consideraban con muchos activos quienes mostraron una mejor competencia y un mejor ajuste psicológico, mientras que quienes tenían su residencia en barrios de riesgo se situaron en la peor posición.

Además, y para evitar que la asociación entre la percepción del barrio y el desarrollo o ajuste adolescente estuviese inflada por proceder todos los datos de la misma fuente de información, se seleccionaron siete barrios en los que, además de la valoración de los adolescentes, se contó con la opinión de residentes adultos, que en términos generales mostraron una percepción de la comunidad muy similar a la de los jóvenes. Con las puntuaciones medias o agregadas de los residentes en cada uno de estos siete vecindarios se realizó un nuevo análisis de conglomerados que también deparó un resultado de tres tipos de barrios: “*barrios con activos*”, que fueron los mejor valorados, “*barrios con control social*”, caracterizados por su seguridad y control, y “*barrios no seguros*”, que tenían poco control y seguridad pero que obtuvieron altas puntuaciones en otros activos o dimensiones. Volvieron a ser los chicos y chicas de barrios con activos quienes obtuvieron mejores índices en ajuste y competencias, aunque en este caso la relación es menos potente. Como han señalado algunos autores (Fagg, Curtis, Clark, Congdon y Stansfeld, 2008), es bastante probable que la percepción de la calidad del vecindario se vea afectada por la salud mental de la persona que realiza la evaluación, por eso cuando se ponen en relación indicadores de la calidad del barrio medidos de forma independiente su capacidad predictiva del ajuste de los residentes es menor.

TABLA 4. REGRESIÓN MÚLTIPLE SOBRE LAS VARIABLES COMPETENCIA Y DESAJUSTE

PREDICTORES	COMPETENCIA		DESAJUSTE	
	BETA	R2 Y SIG. DEL CAMBIO	BETA	R2 Y SIG. DEL CAMBIO
PASO 1				
Sexo	.12***		.19***	
Edad	-.07**		.11***	
Nivel Socioeconómico	.10***		-.01	
Nivel Educativo Padres	.11***	.06***	-.07**	.06***
PASO 2				
Sexo	.08***		.21***	
Edad	-.03		.08***	
Nivel Socioeconómico	.07***		.01	
Nivel Educativo Padres	.12***		-.07**	
Activos Familiares	.46***	.27***	-.28***	.13***
PASO3				
Sexo	.06***		.22***	
Edad	-.02		.08***	
Nivel Socioeconómico	.07***		.01	
Nivel Educativo Padres	.10***		-.07**	
Activos Familiares	.40***		-.26***	
Activos del Centro	.25***	.32***	-.08***	.14***
PASO 4				
Sexo	.06***		.22***	
Edad	-.01		.07***	
Nivel Socioeconómico	.06***		.01	
Nivel Educativo Padres	.10***		-.07**	
Activos Familiares	.37***		-.25***	
Activos del Centro	.19***		-.05*	
Activos Comunitarios	.14***	.34***	-.08***	.14***

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Por lo tanto, estos análisis que siguieron un enfoque tipológico, confirmaron los resultados obtenidos con el enfoque centrado en las variables que se sirvió de análisis jerárquicos de regresión múltiple. Los datos indican claramente que algunas dimensiones comunitarias del barrio o vecindario en el que residían los chicos y chicas del estudio pueden ser considerados activos relacionados con la promoción del desarrollo adolescente, y también con la prevención de problemas internos o externos. La evidencia empírica previa acerca de la relación entre el vecindario y la competencia o ajuste adolescente no es tan

abundante como en el caso del contexto familiar o escolar, por lo que los resultados de este estudio suponen una contribución importante para poner de relieve el papel que desempeñan algunas variables comunitarias en el desarrollo y ajuste adolescente.

ACTIVOS, DESARROLLO Y AJUSTE ADOLESCENTE

Los datos anteriores indicaron la importancia que algunas dimensiones de los contextos familiar, escolar o comunitario tienen para la promoción del desarrollo y la prevención del desajuste adolescente. Pero, además, cuando se analizó la influencia conjunta de los tres contextos sobre la competencia y el desajuste, y tras controlar los efectos del sexo, la edad, el nivel socioeconómico y el nivel educativo parental, se obtuvieron resultados muy interesantes (Tabla 4). En primer lugar, los análisis indicaron que el contexto familiar pesa más que la escuela y el barrio a la hora de explicar las diferencias en competencias y desajuste, lo que sugiere que el apoyo a las familias de adolescentes para que pueden llevar a cabo un adecuado ejercicio del rol parental debe ser una prioridad en la intervención. En segundo lugar, que los activos estudiados tuvieron una mayor relación con la competencia que con los problemas de ajuste. Este dato es muy relevante, ya que como se planteó en la introducción de este trabajo, los activos son factores o dimensiones del contexto que se caracterizan por favorecer el desarrollo positivo, aunque, de forma indirecta pueden prevenir los problemas propios de la adolescencia. En nuestro estudio se dieron ambas circunstancias: fomentaron la competencia, pero también previnieron el surgimiento de problemas internos y externos.

UN ENFOQUE TIPOLOGICO DE LA SALUD MENTAL ADOLESCENTE

Uno de los objetivos de este trabajo era ofrecer un modelo de salud mental o desarrollo adolescente positivo que fuese más allá de los tradicionales modelos basados en el déficit que consideran la salud como una ausencia de problemas. Como había propuesto Keyes (2007), la inexistencia de problemas mentales y la salud mental no son la misma cosa, y más que los dos polos o extremos de una misma dimensión se trata de dimensiones diferentes, de forma que la ausencia de síntomas no implica necesariamente la existencia de salud mental. Esta requiere de la presencia de un estado de bienestar subjetivo caracterizado por la autoestima y la satisfacción vital, las habilidades sociales y la capacidad para establecer vínculos con los iguales, los valores positivos, y el compromiso y la competencia en aquellos dominios propios de la etapa evolutiva en la que se encuentra el sujeto.

En nuestro estudio disponíamos de dos variables muy potentes que fueron usadas como indicadores de salud mental (competencia) y de la presencia de problemas (desajuste). A partir de estas variables se creó una tipología de sujetos que incluía seis tipos distintos en base a las puntuaciones en competencia y desajuste. La primera de estas variables fue codificada en tres niveles (alta, media y baja), y la segunda en dos (presencia o ausencia de problemas). La tipología resultante del cruce de estas dimensiones es la siguiente:

- *Florecientes*: chicos y chicas con alta competencia y sin desajuste psicológico.
- *Florecientes desajustados*: chicos y chicas con alta competencia y con desajuste psicológico.
- *Comunes*: chicos y chicas con competencia media y sin desajuste psicológico.
- *Comunes desajustados*: chicos y chicas con competencia media y desajuste psicológico
- *Lánguidos*: chicos y chicas con baja competencia, pero sin desajuste psicológico.
- *Lánguidos desajustados*: chicos y chicas con baja competencia y desajuste psicológico.

Los cruces de esta tipología con algunas variables sociodemográficas resultaron significativos. A continuación se detallan las características de los componentes de cada grupo, comenzando por los grupos extremos:

Florecientes: chicos y chicas de menos edad, de familias con alto estatus socioeconómico y padres del mayor nivel educativo, que acudían a centros privados concertados y residían en localidades de más de 30.000 habitantes. Su estilo de vida se caracterizaba por la actividad física y la participación frecuente en actividades extraescolares de ocio. Eran quienes menos tiempo dedican a ver la televisión, a trajinar con el ordenador y la videoconsola o a estar por las tardes con el grupo de iguales. Fueron también quienes declararon dormir más horas e irse antes a la cama los fines de semana. Mostraron las puntuaciones más altas en activos familiares, escolares y comunitarios (Figura 23).

Lánguidos desajustados: chicos y chicas de más edad, de familias desfavorecidas y padres de bajo nivel educativo. Algo más frecuentes en centros públicos y residentes en zonas rurales. Su estilo de vida se caracterizó por la escasa actividad física y la pobre participación en actividades extraescolares de ocio, mientras que fueron quie-

nes más tiempo dedicaban a ver la televisión, jugar con ordenadores y videoconsolas o estar con los amigos al salir del colegio o instituto. También eran quienes menos horas declararon dormir los días de colegio. Este fue el grupo de adolescentes que obtuvo la puntuación más baja en activos familiares, escolares y comunitarios (Figura 23).

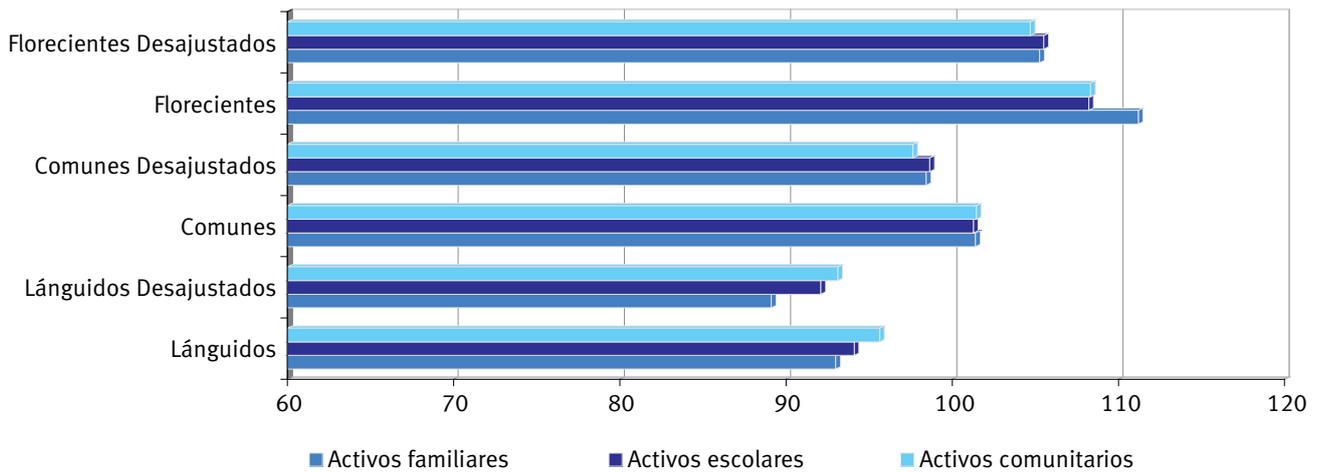
Florecientes desajustados: Incluía a algo más de chicas que de chicos, que aunque no eran los mayores tenían más edad que los florecientes, el nivel socioeconómico familiar era alto y el nivel educativo parental medio. Tenían algo más de presencia en las localidades de menos de 30.000 habitantes. En frecuencia de actividades, tanto físicas como extraescolares, estuvieron algo por debajo de los florecientes, y por encima en el tiempo que dedicaban a ver la televisión, jugar con el ordenador y estar con los amigos. Dormían más horas que los sujetos lánguidos desajustados y algo menos que los florecientes. Fue el segundo grupo en cuanto al nivel de activos.

Lánguidos: Mayor proporción de chicos y de familias con bajo estatus socioeconómico y educativo, y que asistían más a centros públicos que a privados. En cuanto al estilo de vida, destacan por su escasa implicación en actividades extraescolares y por su alta dedicación a ver la televisión o jugar con ordenadores o videoconsolas. Ocuparon la penúltima posición, tras los lánguidos desajustados, en cuanto al número de activos.

Comunes: Mayoritariamente chicos de poca edad, aunque no tanto como los florecientes, y procedentes de familia con nivel educativo y socioeconómico medio-alto. Su actividad física era frecuente, de hecho fue el grupo que mostró una mayor frecuencia. En cambio, fue el segundo grupo que dedicó menos tiempo al ordenador o a la televisión. Dormían casi tantas horas como los florecientes. Mostraron un nivel medio de activos.

Comunes desajustados: mayor proporción de chicas que de chicos, y mayores de edad. El nivel socioeconómico familiar era medio, y el educativo casi tan bajo como el de los sujetos lánguidos. Tuvieron una ligera mayor presencia en centros privados. Lo más destacable de su estilo de vida fue que dedicaban casi tanto tiempo como los adolescentes lánguidos a ver la televisión o usar el ordenador. Dormían pocas horas y presentaban un nivel de activos medio.

FIGURA 23. TIPOLOGÍA DE SALUD MENTAL Y ACTIVOS FAMILIARES, ESCOLARES Y COMUNITARIOS



Las características diferenciales de los sujetos que integran estos grupos suponen un apoyo empírico a la validez de la propuesta de salud mental adolescente. La consideración de la salud mental como la suma de la competencia y la ausencia de problemas de ajuste resulta una propuesta más rica para describir la realidad psicológica de los chicos y chicas adolescentes. Podemos decir que los datos apoyan la idea de que la ausencia de problemas internos o externos no implica la presencia de salud mental, al igual que la ausencia de salud mental o competencia no conlleva necesariamente la presencia de enfermedad o desajuste. Como había afirmado Keyes (2007), ni el enfoque patogénico ni el salutogénico son suficientes para explicar en toda su dimensión la salud mental de una población, y es necesario tener en cuenta la combinación de ambos, como se ha hecho en este trabajo. Sólo podemos decir que florece el adolescente cuando el ajuste psicológico va acompañado de una competencia global en distintas áreas.

IMPLICACIONES PRÁCTICAS PARA LA INTERVENCIÓN

El estudio presentado en las páginas anteriores supone un acercamiento empírico al modelo de desarrollo positivo adolescente, y proporciona información tanto sobre las competencias que configuran este desarrollo como sobre las dificultades o problemas que lo limitan. No sólo se han definido una serie de competencias básicas, sino que también se han analizado cuáles son las dimensiones de los contextos en los que transcurre la vida de los chicos y chicas adolescentes que favorecen el desarrollo de estas competencias y, a su vez, previenen el surgimiento de problemas. Estas dimensiones de la familia, el centro educativo y el barrio pueden ser consideradas activos para el

desarrollo, es decir, recursos contextuales que deben ser promovidos para favorecer el desarrollo saludable de la juventud.

LA FAMILIA

Sin duda, un dato que merece la pena ser destacado es la importancia para el desarrollo adolescente de las relaciones que en el entorno familiar se establecen entre padres o madres y adolescentes, pues lejos de disminuir la influencia de la familia cuando llega la adolescencia, nuestros datos indican que es en el contexto familiar donde se encuentran los principales activos para favorecer el desarrollo de chicos y chicas. Por lo tanto, una primera conclusión que se puede extraer del estudio de cara a la intervención es la importancia de apoyar a padres y madres para que puedan desempeñar mejor su rol parental. Con frecuencia se tiende a considerar este apoyo como más adecuado para quienes tienen niños más pequeños, pues se piensa que para el momento en que llega la adolescencia, padres y madres tienen ya un rodaje más que suficiente para haber adquirido las competencias precisas para manejar con pericia la mayoría de situaciones que se les pueden presentar en la vida familiar cotidiana. Sin embargo, la primera adolescencia es una etapa en la que suelen producir algunos desajustes en las relaciones familiares, y algunos progenitores pueden verse algo desorientados y beneficiarse mucho de un apoyo externo.

La promoción de un estilo parental democrático va a tener unas consecuencias claras para el desarrollo y ajuste de los hijos e hijas adolescentes, y debe convertirse en el objetivo prioritario de cualquier programa dirigido a padres y madres de adolescentes. Este estilo parental a promover incluye una serie de dimensiones que este estudio ha revelado como muy determinantes, y más allá del afecto, la comunicación y el control del comportamiento adolescente, otras dimensiones como la promoción de autonomía o la búsqueda de un entorno de confianza en el que los hijos se sientan cómodos para informar a los padres sobre algunos aspectos de su vida (amistades, actividades, lugares que frecuentan), han mostrado una fuerte asociación con un buen ajuste y desarrollo. También es importante tratar de desterrar la utilización de algunas técnicas de control psicológico que suelen emplear algunos padres y madres cuando sus hijos presentan ideas o comportamientos con los que no están de acuerdo, ya que estas técnicas se han mostrado relacionadas con los problemas emocionales, sobre todo en las chicas. Así, algunas prácticas como el chantaje emocional o la inducción de culpa deben ser sustituidas por otras técnicas más eficaces y con menos efectos secundarios indeseados.

Proporcionar a padres y madres *una imagen más normalizada* de la adolescencia, acompañada de una *clara información sobre los cambios* emocionales, sociales y

cognitivos que están atravesando sus hijos o hijas debe ser otra prioridad de cualquier intervención en esta área. Cuando los padres tienen un conocimiento más realista de esta etapa es mucho más probable que reaccionen de forma más adecuada ante algunas de las situaciones difíciles que suelen presentarse en la relación parento-filial.

Existen distintas posibilidades para informar y orientar a padres y madres, como la elaboración de folletos, revistas, o vídeos, la orientación individualizada, las líneas telefónicas, las páginas web, etc. No obstante, *el trabajo con grupos* quizá sea la modalidad de formación más adecuada, ya que no sólo permite transmitir información o resolver dudas, sino que además ofrece la posibilidad de que los participantes interactúen entre sí, reflexionen conjuntamente sobre situaciones familiares cotidianas y fortalezcan sus redes sociales. El Programa de apoyo a madres y padres de adolescentes elaborado en el marco de Forma Joven es un claro ejemplo de este tipo de intervenciones, y ofrece un buen número de actividades para llevar a cabo en varias sesiones de trabajo, y se acompaña de una serie de revistas dirigidas a madres y padres. Somos conscientes de las dificultades que conlleva reunir a un grupo de madres y, sobre todo, de padres en un programa formativo, no obstante, cuando se tienen en cuenta una serie de consideraciones, como difundir bien el programa, ofrecer un horario adecuado a las disponibilidades de los potenciales beneficiarios, y actividades significativas y ajustadas a las necesidades de los asistentes, la probabilidad de éxito aumenta sustancialmente.

EL CENTRO EDUCATIVO

A pesar de la mayor importancia de la familia, también en el centro educativo se detectaron importantes recursos o activos que favorecen el desarrollo adolescente. Así, aquellos centros con normas y valores claros, y con un buen clima escolar que facilitara la vinculación del alumnado al mismo, tuvieron mejores resultados en cuanto a las competencias promovidas en sus estudiantes. También mostraron estos chicos y chicas menos problemas de ajuste psicológico. Por lo tanto, a partir de los datos del estudio pueden extraerse algunas sugerencias de carácter práctico para que los centros de educación secundaria se conviertan en lugares promotores de la salud y la competencia adolescente.

La primera sugerencia se refiere a la importancia que tiene la *vinculación o conexión del alumnado con la escuela*, que nuestro estudio ha situado como el principal activo escolar para el desarrollo adolescente. Esta vinculación puede ser promovida de distintas formas, como por ejemplo:

- Apoyando al alumnado mediante programas de tutorización individualizada que favorezcan el establecimiento de vínculos positivos con adultos.

- Usando en el aula actividades interactivas y experienciales, como discusiones de grupo o juegos de roles, que impliquen activamente al alumnado.
- Permitiendo que los alumnos usen las instalaciones escolares en horario extraescolar.
- Desarrollando competiciones positivas entre escuelas o institutos en actividades deportivas, culturales o académicas, y que impliquen experiencias personales enriquecedoras
- Favoreciendo las relaciones positivas entre alumnos de distintos niveles educativos y debilitando las separaciones jerárquicas entre alumnos mayores y más jóvenes. Una posibilidad sería que los alumnos mayores actuaran en ciertas actividades como monitores de alumnos de cursos inferiores.

Pero no sólo es importante fortalecer la vinculación con el centro del alumnado, también resulta esencial aumentar *el sentimiento de pertenencia del profesorado* ya que nuestro estudio ha hallado que cuando los profesores se sienten más vinculados a la escuela también lo están los alumnos, probablemente porque ese sentimiento conlleva una mayor implicación del personal docente y un mayor apoyo y atención al alumnado. Este sentimiento puede incrementarse favoreciendo la estabilidad de las plantillas, promoviendo el trabajo colaborativo a través de proyectos conjuntos que faciliten procesos de reflexión compartida, y potenciando los estilos directivos de liderazgo democrático.

La visión positiva y no sesgada del alumnado adolescente entre el profesorado es otro importante activo que debe ser promovido, ya que es más probable que cuando se da esa imagen se pongan en marcha en el centro prácticas que favorecen el *empoderamiento del alumnado*. Ambos aspectos, una visión positiva y un mayor empoderamiento de los estudiantes fueron características de los centros ricos en activos y que presentaron un contexto más favorable para el desarrollo adolescente. Una visión más realista y menos negativa de la adolescencia puede promoverse entre el profesorado mediante la formación en aspectos evolutivos relacionados con esta etapa, ya que con demasiada frecuencia el personal docente tiene una imagen más basada en los estereotipos que en unos conocimientos sólidos.

En cuanto al empoderamiento del alumnado, puede promoverse con algunas iniciativas:

- Facilitando la participación de alumnos y alumnas en la gestión del centro.
- Permitiendo que los alumnos participen en las propuestas y diseño de actividades extraescolares y complementarias, o incluso en la autogestión de las mismas, con el apoyo necesario por parte del centro.
- Implicando al alumnado en posiciones de liderazgo en las aulas, y propor-

cionándoles cauces para que puedan expresar sus opiniones y participar en procesos de tomas de decisiones que afecten a la vida del centro.

Un buen *clima social* en el centro, caracterizado por las relaciones positivas entre los estudiantes y la seguridad y ausencia de conflictos, es también un activo fundamental a promover, ya que los datos de este estudio indicaron una fuerte asociación entre la calidad de este clima y el ajuste emocional y comportamental del alumnado. Algunas posibles estrategias para mejorar este clima pueden ser:

- Fomentar dentro de las aulas las estructuras de trabajo cooperativo en detrimento de la competitividad.
- Promover en el centro una cultura de la mediación como una de las fórmulas más eficaces para la resolución de conflictos, permitiendo que los alumnos y alumnas actúen en muchos casos como mediadores.
- Establecer un sistema de normas y sanciones consensuadas con los alumnos y alumnas, ya que cuando ellos participan en el diseño de la política disciplinaria del centro aumenta la posibilidad de que ajusten su comportamiento a la normativa establecida, y mejore la disciplina en el centro.
- Difundir de forma clara entre la comunidad educativa el sistema de normas y sanciones que regulan la vida del centro, procurando sea conocido por el alumnado y sus familias y que el profesorado lo aplique de forma coherente y coordinada.

La *conexión entre la escuela y la familia y la comunidad* es otra característica de los centros eficaces, por lo que no deberían escatimarse esfuerzos para su potenciación. Algunas posibilidades para fortalecer la colaboración entre estos tres contextos son:

- Poner a disposición de la comunidad las instalaciones del centro para que puedan llevarse a cabo en ellas actividades extracurriculares de ocio y tiempo libre en las que puedan participar no sólo el alumnado, sino personas de todas las edades residentes en el barrio o localidad.
- Organizar actividades dirigidas a padres y madres (charlas, escuelas de padres) en las que se proporcione información sobre aspectos relacionados con la educación de sus hijos (métodos de trabajo, reglamento, valores promovidos, etc.) y se ofrezcan sugerencias acerca de cómo pueden apoyar desde casa las actividades formativas de sus hijos.
- Establecer encuentros periódicos individuales con padres y madres para discutir con ellos aspectos relativos a la educación y marcha escolar de sus hijos.

Por último, un aspecto también importante es prestar atención *al desarrollo de competencias personales, socioemocionales y morales del alumnado*. A pesar de la importancia del desarrollo de las competencias académicas, una escuela que no se proponga como objetivo prioritario la promoción del desarrollo integral de sus alumnos y alumnas no constituye una propuesta educativa de plena calidad. Este estudio ha mostrado que muchas de estas competencias están fuertemente relacionadas con el ajuste emocional y comportamental de los adolescentes, y también con su rendimiento académico, por lo que los beneficios derivados de su promoción incluyen tanto el fomento del desarrollo y la competencia, como la prevención de problemas. Sin duda, la mejor fórmula para trabajar estas competencias es mediante la implementación en el centro de programas de desarrollo positivo adolescente (Pertegal, Oliva y Hernando, 2010). Estos programas pueden constituir una intervención global que integre y supere la fragmentación que representan las intervenciones que suelen llevarse a cabo en muchos centros educativos, y que aunque persiguen objetivos diferentes (prevención del consumo de drogas, de la violencia escolar o de género, de las conductas sexuales de riesgo, etc.), incluyen actividades que se solapan con mucha frecuencia.

EL BARRIO

Si este estudio ha aportado una importante evidencia empírica acerca de la importancia de los contextos familia y escuela, algo similar podríamos decir con respecto al barrio o vecindario en que residen los adolescentes, ya que también se encontraron relaciones muy significativas entre la competencia y el ajuste adolescente y algunas dimensiones comunitarias, como la seguridad, el control social, el empoderamiento de la juventud y su sentimiento de vinculación o pertenencia a su comunidad o barrio. Aunque en nuestro estudio la disponibilidad de actividades extracurriculares no se asoció a un mejor ajuste o competencia del alumnado, sí lo hizo la participación en ellas.

Por ello, tal vez sea la *promoción de las actividades extraescolares* de tiempo libre una de las mejores estrategias para promover el desarrollo y ajuste de jóvenes y adolescentes (Parra, Oliva y Antolín, 2009). Mientras que el currículum escolar está cada vez más saturado de actividades y programas, los adolescentes disponen de mucho tiempo libre que suelen emplear en actividades de ocio no estructuradas que ofrecen escasos beneficios desde el punto de vista de la promoción del desarrollo y la adquisición de competencias. Por ello, una buena oferta de programas de desarrollo positivo en el contexto del barrio o comunidad, representa un importante factor de prevención de riesgos y de promoción del desarrollo adolescente, especialmente para los jóvenes de entornos más desfavorecidos, que se pueden beneficiar de experiencias enriquecedoras que no

disfrutan en casa. También es importante que la oferta de actividades y programas resulte atractiva para las chicas, ya que como este estudio ha puesto de manifiesto, la participación en estas actividades es mucho menor entre el sexo femenino.

Para que estos programas sean realmente eficaces es preciso que cumplan una serie de requisitos, como que incluyan un currículum bien estructurado, que tengan una larga duración, y que creen una atmósfera de seguridad y empoderamiento en la que se puedan establecer vínculos positivos con iguales y adultos. También es importante que se realicen evaluaciones de aquellos programas que se lleven a cabo, lo que permitirá avanzar en el desarrollo e implementación de programas realmente eficaces.

El posibilitar que los adolescentes disfruten de un *entorno seguro* en el que los adultos supervisen el comportamiento juvenil, y en el que la violencia, el vandalismo o la venta y el consumo de drogas estén ausentes debe ser un objetivo prioritario para la prevención tanto del consumo de sustancias como de los problemas de ajuste interno y externo. Un vecindario en el que los adolescentes se sientan seguros, y que les ofrezca diversas alternativas para el empleo de su tiempo libre facilitará asimismo *el sentimiento de pertenencia o vinculación* de sus residentes adolescentes, algo que este estudio también ha avalado que representa un importante activo para el desarrollo.

LOS MAPAS DE ACTIVOS Y NECESIDADES

Otra conclusión que puede extraerse de este estudio es la importancia de considerar tanto las necesidades o carencias de aquellos contextos en los que transcurre la vida de los adolescentes, como también sus activos o fortalezas. Estos activos son recursos o factores que este estudio, y otros, han encontrado relacionados con el ajuste y el desarrollo adolescente, y que por lo tanto deberían promoverse.

La investigación llevada a cabo ha permitido elaborar y validar tres escalas que han demostrado su utilidad para la evaluación de activos familiares, escolares y comunitarios. Estas escalas, aplicables al alumnado de secundaria, pueden emplearse para detectar cuales son los activos para el desarrollo que presentan niveles más bajos entre el alumnado de un centro, y que deberían potenciarse. Las tablas de baremación que se presentan junto a las escalas permiten situar a familias (o grupos de familias), centros y barrios, en una determinada posición o percentil en relación con la muestra utilizada para la validación de las escalas.

Pero también se han validado y baremado escalas para la evaluación de competencias personales, morales y socio-emocionales (que podrían ser consideradas activos internos), y que pueden servir para detectar cuáles son las fortalezas o debilidades del alumnado de un centro educativo en estas áreas. Así, en base a la utilización de

estos instrumentos se podrán tomar decisiones con más fundamento con respecto a las competencias sobre las que debe realizarse un mayor esfuerzo educativo por parte de la comunidad escolar.

LAS DIFERENCIAS SEGÚN EL SEXO, LA EDAD Y EL NIVEL SOCIOECONÓMICO

Otro hallazgo del estudio que merece ser destacado es el relativo a la diversidad existente dentro del alumnado adolescente. Sexo, edad, estatus socioeconómico y nivel educativo parental fueron variables que establecieron diferencias, tanto en el estilo de vida de los sujetos de la muestra como en su competencia y desajuste.

Las *desigualdades de género* en salud se pusieron de manifiesto en la mayor incidencia de problemas de ajuste, sobre todo interno, así como en la menor competencia personal entre las chicas, mientras que los chicos presentaron puntuaciones más bajas en competencia socioemocional y académica. El aumento de los problemas emocionales en las chicas a lo largo de la adolescencia es un dato preocupante que requiere de una atención especial. Los resultados obtenidos han indicado que algunas variables son muy determinantes del ajuste emocional femenino, y que deberían ser tenidas en cuenta. Entre las variables familiares ya hemos tenido ocasión de comentar los efectos negativos del uso de técnicas de control psicológico, como el chantaje emocional o la inducción de culpa, por lo que debería informarse a madres y padres sobre la conveniencia de no emplear estas tácticas manipuladoras, y sustituirlas por técnicas de control o supervisión más eficaces, al igual que sobre la importancia de respetar y promover la autonomía adolescente. También el apego al grupo de iguales se reveló como un factor de protección muy significativo, lo que indica que las relaciones con los compañeros lejos de constituir un factor de riesgo son un activo muy importante para el desarrollo emocional durante la adolescencia, por lo que su promoción debería incorporarse como un objetivo prioritario en los programas de desarrollo positivo. Algo parecido podríamos decir de la autoestima que se reveló como un importante factor de protección frente a los problemas de ajuste de las chicas.

Algunos factores relacionados con el desarrollo emocional también mostraron una relación significativa con los problemas emocionales femeninos, así mientras que la atención a las propias emociones y la empatía ante las emociones ajenas, se asociaron a un mayor número de problemas internos, la capacidad para entender y regular las propias emociones y para modificar a voluntad el estado de ánimo, se relacionaron con un mejor ajuste externo.

Estos datos subrayan la necesidad de incorporar a los programas de desarrollo

positivo algunas actividades dirigidas a que las chicas aprendan a utilizar técnicas que les permitan controlar y regular sus propias emociones, así como a mejorar su autoestima y su satisfacción vital, ya que en todos estos aspectos se sitúan por debajo de los chicos. En cambio, en ellos sería conviene promover aspectos como la empatía, las habilidades para la resolución de conflictos, los valores prosociales y personales y un mayor compromiso y motivación hacia el aprendizaje.

También *la edad* estableció diferencias claras puesto que los problemas se incrementaron y algunas competencias disminuyeron según aumentaba la edad, aunque esta tendencia negativa se observó de forma más clara entre las chicas, de forma que las diferencias de género fueron más acusadas a los 17 años que al inicio de la adolescencia. En cierta forma, se puede afirmar que este empeoramiento relacionado con la edad está relacionado con la disminución de activos que se observó según avanzaba la adolescencia. Por lo tanto, es importante considerar que a partir de la adolescencia media deben incrementarse los esfuerzos por apoyar a chicos y, sobre todo, chicas mediante algunas de las estrategias sugeridas líneas atrás.

El nivel socioeconómico y educativo de las familias también fueron variables con una clara incidencia sobre la competencia adolescente, aunque no con los problemas de ajuste. Estas variables marcaron diferencias en desarrollo positivo entre grupos de adolescentes, aunque esta relación entre estatus familiar y desarrollo estuvo mediada por el mejor estilo parental que mostraron los padres y madres de mayor nivel socioeconómico.

La relación entre activos familiares, escolares y comunitarios y el desarrollo adolescente no se vio moderada por el nivel socioeconómico, por lo que los beneficios derivados de disponer de un buen número de activos fueron generalizados para los adolescentes de todos los estratos sociales. Por lo tanto, la mejor vía para compensar las menores competencias de los chicos y chicas de contextos sociales más desfavorecidos es intensificar las actividades y programas dirigidos a estos jóvenes y sus familias, para así ampliar su horizonte de experiencias.

LOS PROGRAMAS DE DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE

Aunque pueden llevarse a cabo muchas iniciativas concretas para favorecer el desarrollo y la salud de jóvenes y adolescentes, la implementación de programas globales de desarrollo positivo adolescente es una alternativa que puede resultar más eficaz. Estos programas, sobre cuya eficacia existe una importante evidencia empírica procedente de Estados Unidos, persiguen la promoción integral del desarrollo adolescente. En nuestro contexto podrían llevarse a cabo iniciativas similares de carácter global que

impliquen a distintos servicios (salud, educación, juventud, servicios sociales) y que se desarrollen e implementen a nivel local, y cuyo objetivo principal sea el de promover la salud y el desarrollo adolescente. Estas intervenciones podrían partir del análisis de los activos y necesidades existentes en una comunidad por parte de profesionales distintos ámbitos, y a partir de ahí diseñar actividades y programas que puedan llevarse a cabo a nivel familiar, escolar o comunitario. En Andalucía existe una amplia red de puntos incluidos en el programa Forma Joven pueden constituir unos excelentes dinamizadores o aglutinadores de todas las iniciativas dirigidas a los jóvenes en un barrio o localidad.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Para terminar, nos gustaría hacer referencia a algunas de las limitaciones del estudio, como fueron el no disponer en la muestra de un número más amplio de centros educativos o el hecho de que las competencias fueran evaluadas exclusivamente a partir de la opinión del adolescente. Hubiera sido interesante, aunque mucho más costoso, disponer de una muestra de centros más representativa de la diversidad existente en nuestra comunidad, y evaluar habilidades y competencias mediante pruebas de ejecución. No obstante, y a pesar de esas limitaciones, el estudio tiene muchas fortalezas, entre las que merece destacarse el haber analizado en profundidad una amplia variedad de contextos, de cuya importancia para el desarrollo adolescente se ha obtenido una clara evidencia empírica.

También hay que mencionar la cantidad y variedad de instrumentos utilizados para evaluar tanto la competencia como el desajuste, y que van más allá de otros estudios que se centran casi exclusivamente en problemas, y que emplean medidas de escasa fiabilidad y basadas en un número muy reducido de ítems o reactivos. En ese sentido, una aportación fundamental del estudio ha sido la elaboración y validación de un conjunto de instrumentos psicométricos apropiados para medir la mayoría de competencias incluidas en el modelo de desarrollo positivo, y de otros destinados a evaluar los activos presentes en los contextos en los que viven los adolescentes: familia, escuela y barrio. Esperamos que los resultados de este trabajo contribuyan a mejorar el desarrollo de jóvenes y adolescentes y favorezcan una transición saludable a la etapa adulta.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achenbach, T.M. (1991). Manual for the Youth Self Report and 1991 profile. Burlington, VT: University of Vermont.
- Aciego de Mendoza, R., Domínguez, R. y Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema* 15(4), 589–594.
- Adelman, H. S. y Taylor, L. (2000). Shaping the future of mental health in schools. *Psychology in the Schools*, 37, 49–60.
- Albee, G.W. (1980): A competency model to replace the deffect model. En M.S. Gibbs, J.R. Lachenmeyer y J. Sigal (Eds.), *Community psychology: Theoretical and empirical approaches*, (pp. 213–238). New York: Gardner.
- Allen, J. P., Hauser, S., Eickholt, C., Bell, K. y O'Connor, T. (1994). Autonomy and relatedness in family interactions as predictors of expressions of negative adolescent affect. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 535–552.
- Armsden, G. C. y Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427–454.

- Arnett, J. (1999). Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317–326.
- Baessler, J., y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la escala de autoeficacia general. *Ansiedad y estrés*, 2(1),1–8.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296–3319.
- Barber, B. K., Eccles, J. S. y Stone, M. R. (2001). Whatever happened to the jock, the brain, and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. *Journal of Adolescent Research*, 16, 429–455.
- Barber, B. K. y Harmon, E. L. (2002). Violating the self: parental psychological control of children and adolescents. En B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: how psychological control affects children and adolescents* (pp. 15–52). Washington: American Psychological Association.
- Barber, B. K., Olsen, J. E. y Shagle, S. C. (1994). Associations between Parental Psychological and Behavioral Control and Youth Internalized and Externalized Behaviors. *Child development*, 65, 1120 – 1136.
- Bar-On, R. y Parker, J.D.A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. En P. A. Cowan y E. M. Hetherington (Eds.), *Advances in family research* (Vol. 2). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bell, R. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review*, 75, 81–95.
- Benson, P. L., Mannes, M., Pittman, K. y Ferber, T. (2004). Youth development, developmental assets and public policy. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*, (2ª ed.), (pp.781–814). Nueva York: John Wiley.
- Benson, P.L., Scales, P.C., Hamilton, S.F. y Sesman, A., Jr. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R.M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology*, (6ª ed.), (pp.894–941). Editors-in-chief: W. Damon y R.M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.
- Beutel, A. y Johnson, M. K. (2004). “Gender and Prosocial Values During Adolescence: A Research Note. *Sociological Quarterly*, 45(2), 379–393.

- Block, J. y Robins, R. W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 64, 909–923.
- Brown, B., Mounts., N., Lamborn, S. y Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64, 467–482.
- Buchanan, C. M., Eccles, J. y Becker, J. (1992). Are adolescents the victims of ranging hormones? Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111, 62–107.
- Cancino, J. M. (2005). The utility of social capital and collective efficacy: social control policy in nonmetropolitan settings. *Criminal Justice Policy Review*, 16, 287–318.
- Casco, F. J. y Oliva, A. (2005). Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores. *Apuntes de Psicología*, 22, 171–185.
- Catalano, R.F., Haggerty, K.P., Oesterle, S., Fleming, C.B. y Hawkins, J.D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74, 252–261.
- Cerdán, J. V. y Grañeras, P. M. (1999). *La investigación sobre profesorado (II) 1993–1997*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura–CIDE.
- Chassin, L., Hussong, A. M., Barrera, M., Molina, B. S. G., Trim, R. y Ritter, J. (2004). Adolescent substance use. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 665–696). Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons.
- Coleman, J. C. (1980). *The nature of adolescence*. Londres: Methuen (Edición en castellano: *Psicología de la Adolescencia*. Madrid: Morata, 1985).
- Collins, W. A., Laursen, B., Mortensen, N., Luebker, C. y Ferreira, M. (1997). Conflict processes and transitions in parent and peer relationships: Implications for autonomy and regulation. *Journal of Adolescent Research*, 12, 178–198.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. y Bornstein, M. H. (2000). Contemporary Research on Parenting: The Case for Nature and Nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218–232.
- Collins, W. A. y Steinberg, L. (2006). Adolescent development in interpersonal context. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Socioemotional processes* (pp. 1003–1067). New York: Wiley.

- Conger, K., Conger, R. y Scaramella, L. (1997). Parents, siblings, psychological control and adolescent adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 12, 113–38.
- Cooley, V. E., Henriksen, L. W., Van Nelson, C. y Thompson Jr., J. C. (1995). A study to determine the effect of extracurricular participation on student alcohol and drug use in secondary schools. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 40, 71–87.
- Cooper, C. R., Grotevant, H. D. y Condom, S. M. (1983). Individuality and connectedness in the family as a context for adolescent identity formation and role-taking skill. En H. D. Grotevant y C. R. Cooper (Eds.), *New directions for child development: Adolescent development in the family* (pp. 43–59). San Francisco: Jossey-Bass.
- Creemers, B. M. P. y Reezigt, G. J. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 359–371.
- Cummings, C. (2000). *Winning Strategies for Classroom Management*, Alexandria, VI., Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dahl, R. E., Lewin, D. S. (2002). Pathways to adolescent health sleep regulation and behavior. *The Journal of Adolescent Health*, 31(6), 175–184.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13–24.
- Darden, C. A., Ginter, E. J. y Gazda, G. M. (1996). Life skills development scale – adolescent form: The theoretical and therapeutic relevance of life-skills. *Journal of Mental Health Counseling*, 18, 142–163.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496.
- Duncan, S. C., Duncan, T. E., Strycker, L. A. (2002). A multilevel analysis of neighborhood context and youth alcohol and drug problems. *Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research*, 3(2), 125–133.
- Durlak, J. A. y Weissberg R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, Illinois: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Dusek, J. B. y McIntyre, J. G. (2003). Self-concept and self-esteem development. En G. R. Adams y M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 290–309). Malden, MA: Blackwell Publishing.

- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. y Hunt, J. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865–889.
- Eccles, J. S., y Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: Committee on Community–Level Programs for Youth. Board on Children, Youth, and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences Education, National Research Council and Institute of Medicine.
- Eccles, J. S. y Roeser, R. W. (2009). Schools, Academic Motivation, and Stage–Environment Fit. En R. M. Lerner y L. Steinber (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 404–434). Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons.
- Elder, C., Leaver–Dunn, Wang, M. Q., Nagy, S. y Green, B. L. (2000). Organized group activity as a protective factor against adolescent substance use. *American Journal of Health Behavior*, 24, 108–113.
- Elder, G. H. y Conger R. D. (2000). *Conceptual considerations in resilience*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Emmons, C.L., Comer, J.P. y Haynes, N.M. (1996). Translating theory into practice: Comer’s theory of school reform. En J.P. Comer, N.M. Haynes, E. Joyner y M. Ben–Avie (Eds.): *Rallying the whole village* (pp. 27–41). Nueva York: Teachers College Press.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Fagg, J., Curtis, S., Clark, C., Congdon, P., y Stansfeld, S. (2008). Neighbourhood perceptions among inner city adolescents: Relationships with their individual characteristics and with independently assessed neighbourhood conditions. *Journal of Environmental Psychology*, 28(2), 128–142.
- Fernández–Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta–Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751–755.
- Fernández Cruz, M. (1995). Ciclos de vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 306, 153–203.
- Fletcher, A. C., Steinberg, L. y Williams–Wheeler, M. (2004). Parental Influences on Adolescent Problem Behavior: Revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, 75(3), 781–796.
- Freiberg, H. J. (1999). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Environments*. Londres: Falmer Press.
- Freud, A.M. (1969). Adolescence as a developmental disturbance. En G. Caplan y S. Lebovici (Eds.), *Adolescence*, (pp. 5–10). New York: Basic Books.

- Garaigordobil M., Maganto, C., Pérez, J. I. y Sansinenea, E. (2009). Gender differences in socio-emotional developmental factors during adolescence and effects of a violence prevention program. *Journal of Adolescent Health, 44*(5), 468–477.
- Garber, J., Robinson, N. S. y Valentiner, D. (1997). The relation between parenting and adolescent depression: Self-worth as a mediator. *Journal of Adolescent Research, 12*, 12–33.
- Gardner, M., Roth, J. y Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success two and eight years after high school: Do sponsorship, duration, and intensity matter? *Developmental Psychology, 44*, 814–830.
- Ge, X., Best, K. M., Conger, R. D. y Simons, R. L. (1996). Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems. *Developmental Psychology, 32*, 717–731.
- Gómez, B.J. y Mei Ang, P. (2007). Promoting Positive Youth Development in Schools. *Theory into practice, 46*, 97–104.
- Gonder, P. O. (1994). *Improving school climate & culture*. Arlington, VA, American Association of School Administrators.
- González Galán, A. (2000) *Calidad, eficacia y clima en centros educativos: modelos de evaluación y relaciones causales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, tesis doctoral.
- González Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Graber, J. A. y Sontag, L. M. (2009). Internalizing problems during adolescence. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 642–682). New York: John Wiley and Sons.
- Granic, I., Dishion, T. J. y Hollenstein, T. (2003). The family ecology of adolescence: A dynamic systems perspective on normative development. En G. R. Adams y M. Berzonsky (Eds.), *The Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 60–91). Oxford, UK: Blackwell.
- Gray, M. R. y Steinberg, L. (1999). Unpacking Authoritative parenting: Reassessing a Multidimensional Construct. *Journal of Marriage and The Family, 61*(3), 574–588.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Utne O'Brien, M., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*, 466–474.

- Grotevant, H. D. y Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships: A perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence. *Human development*, 29, 82–100.
- Grych, J. H., Seid, M. y Fincham, S. D. (1992). Assessing marital conflict from the child's perspective: The children's perception of interparental conflict scale. *Child Development*, 63, 558–572.
- Hall, G.S. (1904). *Adolescence*. Nueva York: Appleton.
- Hargreaves, A. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 23–46.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (1998). *Repensar la educación para los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. New York: The Free Press. (Trad. Cast.: *El mito de la educación*. Barcelona: Grijalbo, 1999).
- Haynes, N.M., Emmons, C. y Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321–329.
- Heaven, P. (2001). *The social psychology of adolescence*. New York: Palgrave.
- Hernández, F. y Sancho, J.M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria*. Madrid: CIDE-MEC.
- Hetherington, E. M. y Anderson, E. R. (1988). The effects of divorce and remarriage on early adolescents and their families. En M. D. Levine y E. R. McAnarney (Eds.), *Early adolescent transitions* (pp. 49–67). Lexington, Massachusetts: Lexington Books.
- Hodges, E. V. E., Finnegan, R. A. y Perry, D. G. (1999). Skewed autonomy-relatedness in preadolescents' conceptions of their relationships with mother, father, and best friend. *Developmental Psychology*, 35, 737–748.
- Holmbeck, G. N. y Hill, J. P. (1991). Conflictive Engagement, Positive Affect and Menarche in Families with Seventh-Grade Girls. *Child Development*, 62, 1030–1048.
- Holmbeck, G. N. y O'Donnell, K. (1991). Discrepancies between perceptions of decision making and behavioural autonomy. En R. L. Paikoff (Ed.), *Shared views in the family during adolescence: New directions for child development* (pp. 51–69). San Francisco: Jossey-Bass.
- Huebner, E. S. (1991). Further validation of the Students Life Satisfaction Scale: The independence of satisfaction and affect rating. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9, 363–368.

- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence*, 29, 589–611.
- Kerr, M. y Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36(3), 366–380.
- Keyes, C. L. (2003). Complete mental health: An agenda for the 21st century. En J. Haidt (Ed.), *Flourishing* (pp. 293–312). Washington, DC: American Psychological Association.
- Keyes C. L. (2007). Promoting and Protecting Mental Health as Flourishing. *American Psychologist*. 62, 1–14.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J. y Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470–500.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. y Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141–159.
- Kurdek, L. A. y Fine, M. A. (1994). Family warmth and family supervision as predictors of adjustment in young adolescence: linear, curvilinear, or interactive effects. *Child Development*, 65, 1137–1143.
- Lambert, S. F., Brown, T. L., Phillips, C. M. y Jalongo, N. S. (2004). The relationship between perceptions of neighborhood characteristics and substance use among urban African American adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 34, 205–218.
- Landers, D. M. y Landers, D. M. (1978). Socialization via interscholastic athletics: Its effects on delinquency. *Sociology of Education*, 51, 299–303.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170–183.
- Larson, R. W., y Richards, M.H. (1994). *Divergent realities: The emotional lives of fathers, mothers, and adolescents*. Nueva York: Basic Books.
- Larson, R.W., Richards, M.H., Moneta, G., Holmbeck, G. y Duckett, E. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology*, 32, 744–754.
- Laursen, B. y Collins, W. A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115(2), 197–209.
- Laursen, B., Coy, K.C. y Collins, W. A. (1998). Reconsidering Changes in Parent–Child Conflict across Adolescence: A Meta–Analysis. *Child Development*, 69, 817–832.

- Lemos, S., Vallejo, G. y Sandoval, M. (2002). Estructura factorial del Youth Self Report (YSR). *Psicothema*, *14*, 816–822.
- Lerner, R.M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3a. ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lerner, R.M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lerner, R. M., Fisher, C. B. y Weinberg, R. A. (2000). Toward a science for and of the people: promoting civil society through the application of developmental science. *Child Development*, *71*, 11–20.
- Lerner, R.M., Lerner, J.V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jelicic, H., Alberts, A.E., Ma, L., Smith, L.M., Bobek, D.L., Richman–Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E.D. y von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4–H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, *25*, 17–71.
- Leventhal, T., Dupere, V. y Brooks–Gunn, J. (2009). Neighborhood influences on adolescent development. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 411–443). New York: John Wiley and Sons.
- Little, R. R. (1993). *What's working for today's youth: The issues, the programs, and the learnings*. Paper presented at the Institute for Children, Youth, and Families Fellows' Colloquium.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, *71*, 543–562.
- Noller, P. y Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. Londres: Routledge.
- Ma, H. K., Shek, D. T. L. y Tam, K. K. (2001). A longitudinal study of gender differences in prosocial and antisocial behavior. *Psychologia*, *44*(2), 139–147.
- Maccoby, E. E. (2002). Parenting effects: Issues and controversies. En L. B. P. Borkowski (Ed.), *Parenting and the Child's World*. Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. (1983). Socialization in The Context of the family Parent–child interactions. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child Psychology* (Vol. 4, pp. 1–101). New York: Wiley.
- Mahoney, J. L. (2000). Participation in school extracurricular activities as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, *71*, 502–516.

- Mahoney, J. L. y Cairns, R. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, *33*, 241–253.
- Mahoney, J. L., Harris, A. L. y Eccles, J. S. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. *Social Policy Report*, *20*, 1–32.
- Mahoney, J. L. y Stattin, H. (2000). Leisure time activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, *23*, 113–127.
- Marsh, H. W. y Kleitman, S. (2002). Extracurricular activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, *72*, 464–512.
- Moreno, R., Martínez, R. y Chacón, S. (2000). Fundamentos metodológicos en Psicología y ciencias afines. Madrid: Pirámide.
- Moreno, C., Rivera, F., Ramos, P., Jiménez-Iglesias, A. M., Muñoz-Tinoco, V., Sánchez-Queija, I. y Granado, M. C. (2008). Estudio Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC): Análisis comparativo de los resultados obtenidos en 2002 y 2006 en España. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Muñoz Repiso, M., Murillo, F.J., Barrio R., Brioso, M.J., Hernández, M.L. y Pérez-Albo, M.J. (2000). *La Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
- Murillo, F.J. (2002) El clima como factor de eficacia escolar. *Organización y Gestión Educativa*, *4*, 3–6.
- Murillo, F.J. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia de las Escuelas Españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *6*(1), 4–28.
- Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M. A., Ríos, M. y Antolín, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: Recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Oliva, A., Morago, J. y Parra, A. (2009). Protective effects of supportive family relationships and the influence of stressful life events on adolescent adjustment. *Anxiety, Stress & Coping*, *22* (2), 137–152.
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, A. (2008). Estilos relacionales materno y paterno y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje*, *31*(1), 93–106.
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez-Queija, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, *20*, 3–16.

- Oliva, A., Parra, A., Sánchez–Queija, I. y López, F. (2007). Estilos educativo materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23 (1), 49–56.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M.A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 223–234.
- Parra, A. y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453–470.
- Parra, A., Oliva, A., Antolín, L. (2009). Los Programas Extraescolares Como Recurso para Fomentar el Desarrollo Positivo Adolescente. *Papeles del Psicólogo*, 30, 265–275.
- Parra, A., Oliva, A. y Sánchez–Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 331–346.
- Persson, A., Kerr, M. y Stattin, H. (2007). Staying in or moving away from structured activities: explanations involving parents and peers. *Developmental Psychology*, 43, 197–207.
- Pertegal, M.A., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22, 53–66.
- Pretty, G. S., Chipuer, H. y Bramston, P. (2003). Sense of place amongst adolescents and adults in two rural australian towns: the discriminating features of place attachment, sense of community and place dependence in relation to place identity. *Journal of Environmental Psychology*, 23, 273–287.
- Putnam, R.D. (1993). The prosperous community: social capital and public life. *The American Prospect*, 13, 35–42.
- Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la escala de detección del sexismo en adolescentes. *Psicothema*, 19, 552–558.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C y Schaffer, G. (2005). *World Class Schools: International Perspectives on School Effectiveness*. Londres: Routledge.
- Rodrigo López, M.J., Maiquez, M.L., García, M., Medina, A. Martínez, M.A., Martín, J.C. (2006). La influencia de las características personales y contextuales en los estilos de vida en la adolescencia: aplicaciones para la intervención en contextos de riesgo psicosocial. *Anuario de Psicología*, 37 (3), 259–276.

- Roeser, R.W. y Eccles, J.S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123–158.
- Romasz, T.E., Cantor, J.H. y Elias, M.J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evaluation and Program Planning*, 27, 89–103.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and Adolescent self-image*. Princeton: University Press.
- Rosenfeld, A. y Wise, N. (2000). *The over scheduled child: Avoiding the hyper-parenting trap*. New York: St. Martin's Press.
- Roth, J.L. y Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7, 94–111.
- Rueter, M. y Conger, R. (1998). Reciprocal influences between parenting and adolescent problem-solving behavior. *Developmental Psychology*, 37, 1470–1482.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Sampson, R. J. (1997). Collective regulation of adolescent misbehavior: Validation results from eighty Chicago neighborhoods. *Journal of Adolescent Research*, 12, 227–244.
- Sampson, R.J., y Groves, W.B. (1989). Community structure and crime: testing social-disorganization theory. *The American Journal of Sociology*, 94, 774 – 802.
- Sánchez-Queija, I y Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18 (1), 71–86.
- Sánchez-Queija, I. Oliva, A. y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21 (3), 259–271.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N. y Blith, D. A. (2000). The contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27–46.
- Scales, P.C. y Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Schaefer, E. S. (1965). A configurational analysis of children's reports of parent behavior. *Journal of Consulting Psychology*, 29, 552–557.
- Seligman, M. (2003). Positive Psychology: Fundamental Assumptions. *Psychologist*, 16, 126–127.

- Silk, J., Morris, A., Kanaya, T. y Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 113–128.
- Sorkhabi, N. (2005). Applicability of Baumrind's parent to collective cultures: Analysis of cultural explanations of parent socialization effects. *International Journal of Behavioural Development*, 29, 552–563.
- Stattin, H. y Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072–1085.
- Steinberg, L. (1990). Interdependence in the family: autonomy, conflict and harmony in the parent–adolescent relationship. En S. S. Feldman y G. L. Elliott (Eds.), *At the threshold: the developing adolescent* (pp. 255–276). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of research on adolescence*, 11(1), 1–19.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. y Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266–1281.
- Steinberg, L. y Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83–110.
- Steinberg, L. y Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. En H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*, Vol. I. Children and parenting (pp. 103–133). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steinberg, L. y Silverberg S. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841–851.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Theokas, C., Almerigi, J., Lerner, R.M., Dowling, E.M., Benson, P.L., Scales, P.C. y Von Eye, A. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25, 113–143.
- Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Archidona:Aljibe.

- Trianes, M.V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L., Raya, S. y Muñoz, A. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18 (2), 272–277.
- Trianes, M.V. y Fernández-Figares, C. (2001). Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria. Bilbao: DDB.
- Waters, E. y Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79–97.
- Weare, K. (2004). *Developing the Emotionally Literate School*. Londres: Paul Chapman.
- Westling, M. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253–274.
- Wigfield, A., Eccles, J., Maclver, D., Reuman, D., y Midgley, C. (1991). Transitions at early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552–565.
- Zabalza, M. Á. (1996). El clima. Concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo. En G. Domínguez y J. Mezanza (Eds.), *Manual de organización de instituciones educativas* (pp. 265–302). Madrid: Escuela Española.
- Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. y Dielman, T. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117–141.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

5. ANEXOS: INSTRUMENTOS DE MEDIDA

LAS INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN Y DE CORRECCIÓN DE LAS ESCALAS, ASÍ COMO LOS BAREMOS POR SEXO Y EDAD, SE PUEDEN ENCONTRAR EN EL MANUAL TITULADO *INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA SALUD MENTAL Y EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE Y LOS ACTIVOS QUE LO PROMUEVEN*

5.1. ESCALA DE AUTOESTIMA

- Nombre de la escala: Escala de autoestima.
- Autores: Rosenberg, M. (1965).
- Nº de ítems: 10.
- Aplicación: Individual o colectiva a adolescentes a partir de 12 años.
- Duración: 5 minutos.
- Finalidad: Evaluación de la autoestima.
- Tipificación: Baremación en centiles según el sexo y la edad.
- Material: Manual, escala y baremos
- El concepto de autoestima:

La autoestima puede considerarse como uno de los elementos más importantes en los que se basa la construcción de la personalidad, además de un potente predictor del grado de ajuste psicológico durante la adolescencia y la adultez. El autor de la escala que nos ocupa, considera que la autoestima consiste básicamente en una tendencia direccional que oscila entre un nivel alto y un nivel bajo. Si uno se juzga en términos positivos con aceptación y condescendencia, tendrá una autoestima positiva, pero si se autodevalúa y otorga escasa o nula importancia a los propios caracteres, entonces carecerá de unos pilares básicos para la supervivencia psíquica, al faltar el mínimo de seguridad, estima y el respeto por su propia persona. Por lo tanto, a la autoestima se la puede considerar como la valoración que el sujeto realiza de la imagen de sí mismo. Esta evaluación, basada en la opinión que cada persona se forma, se realiza en función del conjunto de pensamientos y experiencias de las que se ha ido nutriendo, principalmente durante la infancia y la adolescencia. Dicha valoración contiene inevitablemente ciertos elementos subjetivos que delimitan e influyen en el sentido e intensidad de sus manifestaciones.

La autoestima reside en la base de la construcción de actitudes positivas de un individuo con respecto a sí mismo, sus experiencias y hacia los demás. De ahí la importancia de formar una buena autoestima.

Es reseñable por tanto que la percepción que se tiene de uno mismo no es estática, ni inamovible, no es algo que esté en nosotros previamente establecido, al igual que otras muchas características que nos definen como individuos únicos. Esa evolución, en la adolescencia, adquiere matices propios de esta etapa estableciéndose para la mayoría de los autores tres periodos identificables en relación a este concepto: adolescencia inicial, media y tardía.

Una autoestima positiva facilita a los jóvenes tener un buen ajuste psicológico, lo que a su vez facilita su adaptación social y puede mediar en la prevención de determinadas conductas de riesgo.

En el contexto escolar; variables como el ajuste social del alumno/a, clima social percibido por el alumno/a y su grado de victimización, se relacionan con la autoestima del adolescente. Fenómenos como el acoso escolar o bullying se ven relacionados directa e indirectamente con una baja autoestima.

Una buena autoestima contribuye a tener un buen ajuste emocional, lo que a su vez facilita una buena adaptación social. Promover la autoestima positiva previene conductas de riesgo y suscita un sentimiento de bienestar. De ahí la importancia de conocer y comprender la autoestima de los adolescentes.

Señala en qué medida las siguientes afirmaciones definen tu forma de pensar sobre ti mismo. Rodea con un círculo el número correspondiente a la opción elegida. Recuerda que los cuestionarios son anónimos

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	En general estoy satisfecho conmigo mismo/a	1	2	3	4
2	A veces pienso que no sirvo absolutamente para nada	1	2	3	4
3	Creo tener varias cualidades buenas	1	2	3	4
4	Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas	1	2	3	4
5	Creo que tengo muchos motivos para sentirme orgulloso/a	1	2	3	4
6	A veces me siento realmente inútil	1	2	3	4
7	Siento que soy una persona digna de estima o aprecio, al menos en igual medida que los demás	1	2	3	4
8	Desearía sentir más aprecio por mí mismo/a	1	2	3	4
9	Tiendo a pensar que en conjunto soy un fracaso	1	2	3	4
10	Tengo una actitud positiva hacía mí mismo/a	1	2	3	4

5.2. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LA AUTOEFICACIA GENERALIZADA

- Nombre de la escala: Escala de autoeficacia generalizada.
- Autores: Adaptación española de Bähler, J. y Jerusalem, M. (1993) de la escala de Jerusalem, M. y Schwarzer, R. (1979).
- Nº de ítems: 10.
- Aplicación: Individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años.
- Duración: Unos 5 minutos.
- Finalidad: Evaluar la percepción de eficacia.
- Tipificación: Baremación en centiles según el sexo y la edad.
- Material: Manual, escala y baremos.
- El concepto de autoeficacia:

La autoeficacia es el juicio autorreferente por el que la persona considera que presenta las habilidades cognitivas, sociales, emocionales y conductuales para ser capaz de ejecutar una tarea con el propósito de conseguir algún fin. Asimismo, la autoeficacia también implica un juicio de las propias capacidades; se trata de juzgarse o no capaz de llevar a cabo una tarea con éxito. Algunos autores consideran que estas creencias de capacidad pueden ser disposiciones relativamente estables, influyendo de manera semejante en las respuestas de tareas desafiantes similares.

Es importante distinguir entre la autoeficacia percibida y la capacidad real de un sujeto, puesto que una persona sea capaz de realizar correctamente una tarea determinada y el hecho de que se sienta capaz de hacerla no es lo mismo. Por otro lado, creerse capaz de realizar correctamente una tarea hace que la misma esté dentro de su posible elección. En cambio, si la persona no se siente capaz de afrontarla con éxito, huirá de dicha tarea. Así pues, parece ser que la elección de tareas se encuentra más relacionada con la autoeficacia que con la propia capacidad.

Asimismo, el sentimiento de capacidad o no ante una tarea influye en la atribución causal de los resultados de la propia conducta. De este modo, cuando el resultado ha sido satisfactorio, los sujetos con mayor percepción de autoeficacia atribuyen el éxito a su propia capacidad y el fracaso de la tarea a su poco esfuerzo; mientras que aquellos con baja percepción de autoeficacia atribuyen el éxito a la suerte y el fracaso a su incapacidad.

La autoeficacia también se ha relacionado con el bienestar, encontrando algunos autores que sentimientos bajos de autoeficacia están asociados con desajuste emocional y pensamientos pesimistas sobre su propio desarrollo personal. Además, la percepción de autoeficacia presenta importantes repercusiones en el área académica, afectando al rendimiento escolar y a la conducta vocacional, entre otros aspectos.

En relación al sexo, se han encontrado diferencias en chicos y chicas en la percepción de autoeficacia en función de las situaciones.

Nos gustaría conocer como sueles actuar cuando tienes dificultades o algún problema en general. Para ello, contesta a cada una de las frases que te presentamos, rodeando con un círculo el número que corresponde a la opción con la que mejor te identificas. Recuerda no hay respuestas ni buenas ni malas.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

		Incorrecto	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
1	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.	1	2	3	4
2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	1	2	3	4
3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	1	2	3	4
4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	1	2	3	4
5	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	1	2	3	4
6	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	1	2	3	4
7	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	1	2	3	4
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	1	2	3	4
9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	1	2	3	4
10	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	1	2	3	4

5.3. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN VITAL

- Nombre de la escala: Escala de satisfacción vital.
- Autores: Huebner, E., S. (1991).
- Nº de ítems: 7.
- Aplicación: Individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años.
- Duración: Unos 10 minutos.
- Finalidad: Evaluar la satisfacción vital del adolescente.
- Tipificación: Baremación en centiles según el sexo y la edad.
- Material: Manual, escala y baremos.
- El concepto de satisfacción vital:

La discrepancia entre el estado actual en el que nos encontramos y el estado ideal que aspiramos alcanzar, según los objetivos vitales que se persiguen, informa sobre la satisfacción vital de la persona. Es evidente que estar satisfecho con la propia vida incluye satisfacciones parciales (a nivel personal, familiar, social, laboral, etc.) y que puede haber áreas en las que nos sintamos más satisfechos y otras en las que no tanto. Sin embargo, es posible hacer una valoración global e informar a quien nos pregunte sobre lo satisfechos que estamos con nuestra vida en general.

Los estudios sobre bienestar psicológico han utilizado un modelo multidimensional para explicar este estado subjetivo personal que incluye tres componentes: el afecto positivo, el afecto negativo y la satisfacción vital. Los factores de afecto positivo y negativo son los componentes afectivos del bienestar psicológico mientras que la satisfacción vital es el componente cognitivo de dicho bienestar, siendo estos componentes distintos tanto desde un punto de vista empírico como conceptual.

El componente emocional o afectivo se relaciona con sentimientos de placer o displeasure que experimenta una persona (felicidad), así como con el juicio cognitivo sobre su propia trayectoria evolutiva (satisfacción vital). Los juicios de bienestar serían el resultado de comparar la situación actual en la que está la persona con ciertos estándares, entre los que estaría incluida la condición percibida en la que se encuentran otras personas que nos sirven de referencia, nuestros propios estados en el pasado y nuestros ideales, necesidades o aspiraciones de satisfacción. Cuando nuestro estado presente no llega al nivel de estos estándares, nuestro bienestar tendería a ser bajo, y viceversa.

Las investigaciones muestran que la satisfacción vital está relacionada o depende de muchos factores. En este sentido, podemos decir que dicho estado psicológico es el resultado de una combinación entre la percepción que tenemos sobre nosotros mismos y nuestro entorno a niveles micro y macrosociales. Si nuestra forma de ser nos

gusta y nuestra vida cotidiana familiar, social y laboral es gratificante, es muy probable que nos sintamos satisfechos con nuestra vida. Por tanto, otras variables psicológicas como la autoestima o los rasgos de personalidad están en la base de la satisfacción vital, así como las relaciones familiares, de pareja, la participación social, la satisfacción laboral, el apoyo social, etc. Sin embargo, ninguna de estas variables por sí sola puede explicar las diferencias que nos encontramos en el bienestar psicológico que perciben las personas.

Por tanto, podemos encontrarnos con sujetos que presenten puntuaciones bajas en satisfacción vital que informen de un afecto positivo frecuente, lo cual indica que en la evaluación y promoción del bienestar psicológico es importante considerar los dominios afectivos y cognitivos por separado para disponer de una perspectiva más completa.

Nos gustaría conocer tu grado de satisfacción con la vida que has llevado durante las últimas semanas. Para ello, responde a las siguientes frases indicando el número que se corresponde con tu mayor o menor acuerdo con ellas. No dejes ninguna frase sin contestar, y ten en cuenta que no hay respuestas correctas ni falsas. Además lo que respondas será tratado de forma confidencial.

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

		Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Mi vida va bien	1	2	3	4	5	6	7
2	Mi vida no es demasiado buena	1	2	3	4	5	6	7
3	Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida	1	2	3	4	5	6	7
4	Ojalá tuviera una vida distinta	1	2	3	4	5	6	7
5	Llevo una buena vida	1	2	3	4	5	6	7
6	Tengo lo que quiero en la vida	1	2	3	4	5	6	7
7	Mi vida es mejor que la de la mayoría de la gente de mi edad	1	2	3	4	5	6	7

5.4. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DEL OPTIMISMO

- Nombre de la escala: Escala de optimismo.
- Autores: Adaptación española de la subescala General Mood del Emocional Quotient Inventory (EQ–i, YV) de Bar–On, R. y Parker, J. D. A. (2000).
- Nº de ítems: 8.
- Aplicación: Individual o colectiva a niños/as y adolescentes de entre 12 y 17 años.
- Duración: Unos 5 minutos.
- Finalidad: Evalúa el estado de ánimo –optimismo y felicidad– de los niños/as y adolescentes.
- Tipificación: Baremación en centiles según el sexo y la edad.
- Material: Manual, escala y baremos.

- El concepto de optimismo:

El optimismo es la habilidad para mantener una actitud positiva y esperanzada hacia la vida incluso en situaciones adversas. Al contrario del pesimista y depresivo, la persona optimista afronta la vida con motivación y ganas para actuar ante los sucesos que ocurren cada día. Ser optimista y feliz facilita la aparición de conductas social y emocionalmente inteligentes. Esta automotivación personal hace que seamos capaces de disfrutar de nosotros mismos, de las otras personas y de la vida, e influye en nuestra visión general de la vida y en nuestra satisfacción vital. Las personas optimistas y felices suelen ser alegres y positivas, confían en que las cosas salgan bien, están motivados y saben cómo disfrutar de la vida. Esas características personales no sólo favorecen sus interacciones cotidianas con los demás, sino que también facilitan el manejo de las propias emociones y la resolución de problemas personales o de relación.

Desde el punto de vista del individuo, ser social y emocionalmente inteligente consiste en expresar y comprender las propias emociones, comprender a los demás, tener buenas relaciones con ellos y manejar con éxito las demandas de la vida cotidiana, los retos y las presiones a los que nos vemos sometidos. Para ser capaz de hacer todo eso, es preciso contar con una serie de habilidades personales que nos permitan comprender nuestras fortalezas y debilidades, así como ser capaces de expresar nuestras ideas y sentimientos de una forma adecuada.

Desde el punto de vista social, las relaciones interpersonales también se fundamentan en la inteligencia socio–emocional. Para ser social y emocionalmente inteligente hace falta tener habilidades como la de ser consciente de las emociones de las otras personas, de sus sentimientos y necesidades, y ser capaz de establecer y mantener relaciones constructivas y satisfactorias. Además, también es preciso ser capaz de manejar el contexto personal y social cuando surjan problemas buscando soluciones adecuadas

basadas en decisiones en las que percibimos, comprendemos y regulamos las emociones presentes en dichas situaciones desde un punto de vista optimista y positivo.

Sin duda, las conductas social y emocionalmente inteligentes aparecerán con mayor probabilidad si el estado de ánimo de la persona facilita que surjan. De este modo, sin ser componentes de la inteligencia socio-emocional, el optimismo y la felicidad son dos aspectos fundamentales para comprender y explicar el comportamiento humano en muchas situaciones personales y sociales cotidianas.

Lee cada una de las siguientes frases y selecciona UNA de las 5 respuestas, la que sea más apropiada para ti. Selecciona el número (del 1 al 5) que corresponde a la respuesta que elegiste y márcala. Si alguna de las frases no tiene nada que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta como te sentirías, pensarías o actuarías en esa situación.

Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

		Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
1	Soy feliz	1	2	3	4	5
2	Me siento seguro de mí mismo	1	2	3	4	5
3	Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrá bien	1	2	3	4	5
4	En general espero lo mejor	1	2	3	4	5
5	Sé que las cosas saldrán bien	1	2	3	4	5
6	Sé como pasar un buen momento	1	2	3	4	5
7	Me siento bien conmigo mismo	1	2	3	4	5
8	Soy feliz con el tipo de persona que soy	1	2	3	4	5

5.5. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

- Nombre de la escala: Escala de tolerancia a la frustración.
- Autores: Adaptación española de la subescala Stress Management del Emotional Quotient Inventory (EQ-i, YV) de Bar-On, R. y Parker, J.D.A (2000).
- Nº de ítems: 8.
- Aplicación: Individual o colectiva a niños/as y adolescentes de entre 12 y 17 años.
- Duración: Unos 5 minutos.
- Finalidad: Evalúa la percepción de los niños/as y adolescentes sobre su propia capacidad para el manejo del estrés –tolerancia al estrés y control impulsivo–.
- Tipificación: Baremación en centiles según el sexo y la edad.
- Material: Manual, escala y baremos.

- El concepto de tolerancia a la frustración:

La tolerancia al estrés es la habilidad para afrontar y manejarse con situaciones adversas y estresantes sin sentirse desbordado. Las personas que tienen altos niveles de tolerancia al estrés eligen una forma adecuada para afrontarlo, tienen recursos personales para ello y son eficaces para encontrar soluciones posibles. Esa capacidad se basa en una disposición optimista hacia las experiencias nuevas y los cambios, la cual se relaciona con la creencia en las propias capacidades para afrontar y manejar ese tipo de situaciones vitales. Además, estas personas se sienten capaces de controlar o influir en la situación que provoca estrés, cuentan con un repertorio de conductas posibles para actuar ante las situaciones difíciles, mantienen la calma y no se dejan llevar por emociones fuertes, ni por la desesperanza o la ansiedad.

Por otro lado, podemos definir el control de impulsos como una habilidad para regular de forma eficaz y constructiva las emociones. Consiste en resistirse a los impulsos o tentaciones, por lo que tiene que ver con la agresividad y la conducta irresponsable. Para aplicar dicho control, es preciso aceptar nuestros impulsos agresivos para poder manejarlos de forma adecuada.

De este modo, las personas con adecuados niveles de tolerancia al estrés y control de impulsos son personas tranquilas, rara vez impulsivas y suelen trabajar bien bajo presión. Pueden adaptarse bien cuando realizan tareas estresantes, ansiógenas e incluso peligrosas. Son habilidades que favorecen la planificación y resolución de conflictos de forma adecuada. No obstante, a lo largo de nuestra vida tenemos la posibilidad de desarrollar más estas habilidades, por lo que debemos interpretar las puntuaciones de la persona evaluada comparándolas con las de los sujetos de su misma edad y sexo, en relación a su cohorte.

Los sujetos con altas puntuaciones en la escala suelen tener capacidad para controlar sus impulsos agresivos y apenas muestran conductas irresponsables. Los que puntúan bajo, sin embargo, suelen ser impulsivos, con poca capacidad para afrontar las frustraciones, con problemas para controlar la ira, pérdida de control y conductas explosivas e impredecibles. Es probable que estos últimos tengan mayores problemas en sus relaciones con los demás en el contexto escolar y social.

La deficiencia en el manejo de estrés también puede relacionarse con problemas de ansiedad, depresión y verificación de los propios pensamientos y emociones contrastándolos con la realidad, pudiendo contribuir al desarrollo de trastornos de tipo psicológico.

Lee cada una de las siguientes frases y selecciona UNA de las 5 respuestas, la que sea más apropiada para ti. Selecciona el número (del 1 al 5) que corresponde a la respuesta que elegiste y márcala. Si alguna de las frases no tiene nada que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta como te sentirías, pensarías o actuarías en esa situación.

Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

		Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
1	Me resulta difícil controlar mi ira.	1	2	3	4	5
2	Algunas cosas me enfadan mucho.	1	2	3	4	5
3	Me peleo con gente.	1	2	3	4	5
4	Tengo mal genio.	1	2	3	4	5
5	Me enfado con facilidad.	1	2	3	4	5
6	Cuando me enfado con alguien me enfado durante mucho tiempo.	1	2	3	4	5
7	Me resulta difícil esperar mi turno	1	2	3	4	5
8	Cuando me enfado, actúo sin pensar.	1	2	3	4	5

5.6. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN Y TOMAS DE DECISIONES

- Nombre de la escala: Escala de planificación y tomas de decisiones.
- Autores: Adaptación española de la subescala Decision making/Problem solving del Life-skills Development Scale de Darden, C.A., Ginter, E.C. y Gazda, G.M. (1996).
- Nº de ítems: 8.
- Aplicación: Individual o colectiva a adolescentes de entre 13 y 18 años.
- Duración: Unos 5 minutos.
- Finalidad: Evaluar la percepción de los adolescentes sobre su propia habilidad para la planificación y la toma de decisiones.
- Tipificación: Baremación en centiles según el sexo y la edad.
- Material: Manual, escala y baremos.

- El concepto de planificación y toma de decisiones:

No existe un consenso en cuanto a la definición del término decision making (toma de decisiones). Mientras que algunos autores se centran en la explicación de la toma de decisiones por la vía racional, otros ponen el énfasis en la instintiva.

El proceso racional para tomar decisiones requiere de la identificación y análisis del problema, de la ponderación de los criterios de decisión, de la búsqueda de información, de la génesis y evaluación de diferentes alternativas de solución, de la puesta en marcha de la decisión y de su evaluación posterior. Dicho proceso no es tarea fácil, debido entre otras razones, al desequilibrio que existe entre las conexiones nerviosas cognitivas y motivacionales que provocan cierta vulnerabilidad y aumentan la impulsividad y la asunción de riesgos durante esta etapa del desarrollo.

Además, las vías y estructuras cerebrales implicadas en el control cognitivo y la inhibición conductual y emocional, aún están desarrollándose durante la adolescencia. Así por ejemplo, algunos autores señalan que la inmadurez de la corteza prefrontal está relacionada con fallos en el proceso cognitivo de planificación y toma de decisiones. Igualmente, la inmadurez prefrontal está vinculada con una mayor impulsividad e implicación de los y las adolescentes en conductas de riesgo relacionadas con la sexualidad, el consumo de drogas o los comportamientos antisociales. Por otro lado destacar que otros circuitos neuronales relacionados con el procesamiento de recompensas y los aspectos emocionales en la toma de decisiones, también continúan desarrollándose en la adolescencia. Será sobre los 15 años cuando las habilidades de razonamiento lógico tengan un nivel similar a las de los adultos.

Además de variables del desarrollo propio, los contextos de socialización como los iguales y la familia son factores que influyen en la planificación y toma de decisio-

nes. Existen datos que defienden que la sensibilidad de los padres y las madres se relacionan positivamente con las habilidades del adolescente, así como con un mejor desarrollo en general.

Lee las siguientes frases y rodea con un círculo la opción que consideres en función de tu mayor o menor acuerdo con cada una de ellas. Gracias.

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

		Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Le doy vueltas a la cabeza y lo analizo todo cuando estoy intentando resolver un problema	1	2	3	4	5	6	7
2	Me pongo manos a la obra cuando decido el tipo de trabajo que quiero hacer	1	2	3	4	5	6	7
3	Cuando pienso en varias opciones, las comparo con detalle	1	2	3	4	5	6	7
4	Me gusta planearlo todo antes de tomar una decisión definitiva	1	2	3	4	5	6	7
5	Soy capaz de diseñar un buen plan de acción cuando tengo que decidir algo importante relacionado con mis estudios o mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
6	Considero todos los factores antes de tomar una decisión ante un problema	1	2	3	4	5	6	7
7	Utilizo la información que obtengo para descubrir diferentes soluciones a un problema	1	2	3	4	5	6	7
8	Soy capaz de resolver problemas utilizando la lógica	1	2	3	4	5	6	7

5.7. ESCALA DE EMPATÍA

- Nombre de la escala: Escala básica de empatía.
- Autores: Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006).
- Nº de ítems: 9.
- Subescalas: Empatía Afectiva y Empatía Cognitiva.
- Aplicación: Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años.
- Duración: Unos 5 minutos.
- Finalidad: Evaluar dimensiones de la empatía.
- Tipificación: Baremación en centiles según el sexo y la edad.
- Material: Manual, escala y baremos.

- El concepto de empatía:

La empatía es una variable relevante si se pretende entender la conducta humana. Entre las definiciones que podemos encontrar en la literatura, una de las más utilizadas considera la empatía como un reacción emocional elicitada y congruente con el estado emocional del otro y que es idéntica o muy similar a lo que la otra persona está sintiendo o podría tener expectativas de sentir (Eisenberg, Zhou y Koller, 2001).

Dentro del concepto de empatía se establecen una serie de distinciones en función de los aspectos que conforman el término, pudiéndose hablar de una empatía cognitiva, afectiva, disposicional y situacional. Mientras que la empatía cognitiva haría referencia a la capacidad para comprender al otro, la empatía afectiva iría más allá, ya que sitúa a un individuo en disposición de compartir un sentimiento adecuado al estado emocional de otra persona. En cambio la distinción entre empatía disposicional y situacional se establecería en función de la mayor o menor influencia del contexto. Así la empatía disposicional sería una capacidad del individuo independiente del contexto, mientras que la empatía situacional, como su nombre indica, hace alusión a la mayor o menor intensidad en la manifestación de empatía estando supeditada la misma, al contexto de referencia.

La empatía se vincula con variables como conducta prosocial, estabilidad emocional, género e inteligencia emocional, entre otras. Se trata de una de la variables que mejor define los comportamientos sociales, estando relacionada con las elaboraciones cognitivas y emocionales que favorecen el ajuste adaptativo del individuo.

Con respecto a las relaciones entre la empatía y el género se han establecido diferencias en función de esta variable. Según algunos estudios, las chicas presentan una mayor disposición empática. Este dato es coherente con la mayor presión social que reciben las jóvenes que las llevan a valorar más los afectos y a tener en cuenta a los demás.

En referencia a las relaciones que se establecen con la inteligencia emocional, se considera la empatía, en concreto su vertiente cognitiva, un elemento del factor de habilidades interpersonales que conforma la inteligencia emocional.

Dado los vínculos de la empatía con la conducta prosocial y su función inhibidora de la agresividad, es una variable que contribuye a favorecer la adaptación social del individuo, incidiendo positivamente en la prevención de conductas desajustadas, de ahí la necesidad de tener presente esta variable en contexto del marco educacional.

Indica si las frases que figuran a continuación pueden servir para definir o no tu forma de ser, marcando con un círculo la opción elegida.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste	1	2	3	4	5
2	Los sentimientos de los demás me afectan con facilidad	1	2	3	4	5
3	Me pongo triste cuando veo a gente llorando	1	2	3	4	5
4	Cuando alguien está deprimido suelo comprender cómo se siente	1	2	3	4	5
5	Casi siempre me doy cuenta de cuándo están asustados mis amigos/as	1	2	3	4	5
6	A menudo me entristece ver cosas tristes en la tele o en el cine	1	2	3	4	5
7	A menudo puedo comprender como se sienten los demás incluso antes de que me lo digan	1	2	3	4	5
8	Casi siempre puedo notar cuándo están contentos los demás	1	2	3	4	5
9	Suelo darme cuenta rápidamente de cuándo un amigo/a está enfadado.	1	2	3	4	5

5.8. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN, MANEJO Y RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES

- Nombre de la escala: Escala de expresión, manejo y reconocimiento de emociones (TMMS–24).
- Autores: Adaptación de Fernández–Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004) del Trait Meta–Mood Scale (TMMS–48) del grupo de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995).
- Nº de ítems: 24.
- Subescalas: Atención a los Sentimientos, Claridad Emocional y Reparación de las Emociones.
- Aplicación: Individual o colectiva a adolescentes a partir de los 16 años.
- Duración: Unos 5 minutos.
- Finalidad: Evaluar la inteligencia emocional intrapersonal percibida (atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional).
- Tipificación: Baremación en centiles según el sexo y la edad.
- Material: Manual, escala y baremos.

- El concepto de inteligencia emocional:

La inteligencia emocional (IE) se refiere a los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta. Entre las habilidades que la conforman se incluyen:

La percepción de emociones: habilidad para percibir e identificar las emociones propias (mayor consciencia emocional, menor alexitimia y menor ambivalencia sobre la expresividad emocional) y ajenas (sensibilidad afectiva, habilidad para recibir afecto y sensibilidad no verbal). Además, se refiere a la percepción de emociones en objetos, arte, historias, música y otros estímulos.

La comprensión de emociones: implica su conocimiento, su combinación o progresión a través del tiempo y las transiciones entre unas y otras. Los más hábiles son más sensibles respecto a cómo se organiza el lenguaje para expresar emociones e identifican mejor el significado de las experiencias emocionales propias y ajenas.

La regulación de emociones: habilidad para modificar los estados emocionales y la evaluación que hacemos de las estrategias para modificarlos. Para ello es preciso observar, distinguir y etiquetar las emociones con precisión, creer que se pueden modificar, poner en marcha estrategias eficaces para modificar las emociones negativas y evaluar todo el proceso. La investigación demuestra que hay diferencias interindividuales tanto en la autoeficacia percibida, como en el manejo de las emociones de otros.

Para interpretar correctamente la escala es necesario tener en cuenta que en la primera dimensión, tanto una puntuación muy baja como una muy alta pueden mostrar

problemas de diferente tipo en el sujeto evaluado. En este sentido, hay autores que han encontrado relación entre una alta puntuación en atención emocional y altas puntuaciones en sintomatología ansiosa y depresiva, así como bajas puntuaciones en rol emocional –mayores limitaciones en las actividades cotidianas debido a problemas de tipo emocional–, funcionamiento social y salud mental. A su vez, las puntuaciones altas en la comprensión y regulación de emociones se relacionan con altas puntuaciones en rol físico –ausencia de limitaciones en las actividades cotidianas debido a problemas físicos–, funcionamiento social, salud mental, vitalidad –altos niveles de energía– y percepción de salud –buena salud personal y adecuadas expectativas de cambio respecto a la propia salud–. Por tanto, las dimensiones que componen el instrumento poseen carácter predictivo sobre la salud física, social y mental, a la vez que correlacionan con variables como depresión, rumiación y satisfacción vital.

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y luego indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con un círculo la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

		Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me esfuerzo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado intento que se me pase.	1	2	3	4	5

5.9. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DEL APEGO A IGUALES

- Nombre de la escala: Escala para la evaluación del apego a iguales.
- Autores: Adaptación de la escala “The inventory of parent and peer attachment” de Amrdsen, G. C. y Greemberg, M. T. (1987).
- Nº de ítems: 21.
- Subescalas: Confianza, Comunicación y Alienación.
- Aplicación: Individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años.
- Duración: Unos 10 minutos.
- Finalidad: Evaluar la calidad de la relación de apego con los iguales.
- Tipificación: Baremación en centiles según el sexo y la edad
- Material: Manual, escala y baremos.

- Apego a los iguales:

A pesar de que la teoría del apego se desarrolló inicialmente para analizar las relaciones entre madres e hijos en la primera infancia, en las últimas décadas ha cobrado un auge especial, extendiéndose a otros tipos de relaciones cercanas como son las relaciones con los amigos. La teoría del apego constituye un marco teórico para la explicación del desarrollo, mantenimiento y disolución de las relaciones íntimas, que ofrece simultáneamente una perspectiva del desarrollo de la personalidad, la regulación emocional y la psicopatología.

Durante la adolescencia, conforme los chicos y chicas se van desvinculando de sus familias, las relaciones con los iguales ganan en importancia, intensidad y estabilidad. El grupo de iguales pasa a constituir el contexto de socialización preferente y el amigo íntimo llega a convertirse, en la mayoría de los casos, en la principal figura de apego de los jóvenes.

Numerosos estudios han destacado la relevancia de establecer en la adolescencia un adecuado vínculo de apego a los iguales, pues han encontrado una fuerte asociación entre tener buenas relaciones de amistad, basadas en la confianza y la comunicación, y presentar una alta autoestima, una mayor satisfacción vital, menos problemas emocionales y conductuales y un mejor ajuste escolar. Sin lugar a duda, fomentar las relaciones de amistad basadas en el respeto mutuo, la comunicación, la confianza y la colaboración debe constituir un objetivo prioritario de cualquier programa para la promoción del desarrollo positivo adolescente.

Los beneficios derivados del establecimiento de relaciones positivas con los iguales son evidentes, y parece claro que aquellos adolescentes que muestran una mayor competencia para establecer relaciones positivas con los compañeros presentan un mejor ajuste psicológico emocional y conductual.

Las frases que siguen se refieren a tus relaciones con tus amigos íntimos. Responde rodeando con un círculo la respuesta que mejor refleja tus opiniones y sentimientos.

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

		Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Me gusta que mis amigos/as me pregunten por qué estoy preocupado/a	1	2	3	4	5	6	7
2	Cuando hablamos, mis amigos/as tienen en cuenta mi punto de vista	1	2	3	4	5	6	7
3	Contarles mis problemas a mis amigos/as me hace sentir vergüenza	1	2	3	4	5	6	7
4	Mis amigos/as me comprenden	1	2	3	4	5	6	7
5	Mis amigos/as me animan a contarles mis problemas	1	2	3	4	5	6	7
6	Mis amigos/as me aceptan como soy	1	2	3	4	5	6	7
7	Mis amigos/as no comprenden que tenga malos momentos	1	2	3	4	5	6	7
8	Me siento solo/a aislado/a cuando estoy con mis amigos/as	1	2	3	4	5	6	7
9	Mis amigos/as escuchan lo que tengo que decir	1	2	3	4	5	6	7
10	Creo que mis amigos/as son unos buenos amigos/as	1	2	3	4	5	6	7
11	Me resulta fácil hablar con mis amigos/as	1	2	3	4	5	6	7
12	Cuando estoy enfadado por algo mis amigos/as tratan de comprenderme	1	2	3	4	5	6	7
13	Mis amigos/as me ayudan a comprenderme mejor	1	2	3	4	5	6	7
14	Mis amigos/as se preocupan por cómo estoy	1	2	3	4	5	6	7
15	Estoy enfadado/a con mis amigos/as	1	2	3	4	5	6	7
16	Yo confío en mis amigos/as	1	2	3	4	5	6	7
17	Mis amigos/as respetan mis sentimientos	1	2	3	4	5	6	7
18	Tengo muchos más problemas de los que mis amigos/as creen	1	2	3	4	5	6	7
19	Creo que mis amigos/as se enfadan conmigo sin motivo	1	2	3	4	5	6	7
20	Puedo hablar con mis amigos/as de mis problemas y dificultades	1	2	3	4	5	6	7
21	Si mis amigos/as saben que estoy molesto por algo me preguntan por qué es	1	2	3	4	5	6	7

5.10. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES

- Nombre de la escala: Escala de habilidades sociales.
- Autores: Creada para este estudio.
- Nº de ítems: 12.
- Subescalas: Habilidades Comunicativas o Relacionales, Asertividad y Habilidades de Resolución de Conflictos.
- Aplicación: Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes de entre entre 12 y 17 años.
- Duración: Unos 5 minutos.
- Finalidad: Evaluar la percepción de los adolescentes sobre sus propias habilidades sociales.
- Tipificación: Baremación en centiles según el sexo y la edad.
- Material: Manual, escala y baremos.

- El concepto de habilidades sociales:

Se puede considerar a las habilidades sociales como un tipo de herramientas personales muy útiles para un óptimo desarrollo y mantenimiento de las relaciones personales.

Existen multitud de definiciones del concepto de habilidades sociales y son muchos los investigadores y profesionales que trabajan en este campo a nivel teórico o práctico. Como consecuencia de la importancia de este constructo, se pueden encontrar concepciones variadas sobre qué son las habilidades sociales, cuántas dimensiones la componen, con qué otros constructos se relaciona y cómo podemos favorecer su desarrollo. Así podemos encontrar como algunos autores consideran que las dimensiones de las habilidades sociales son: aceptación y oposición asertiva, capacidad para planificar, determinar las propias habilidades, establecer objetivos, concentrarse en la tarea apropiada para la obtención de dicho objetivo, tomar decisiones, y resolver conflictos según su importancia; otros, describen seis grupos de habilidades sociales: primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para afrontar el estrés y habilidades de planificación; mientras que un tercer grupo entiende las habilidades sociales como capacidades o destrezas sociales específicas, requeridas para ejecutar competentemente una relación interpersonal. Si buscamos los aspectos comunes en las definiciones de este concepto, se puede decir que se trata de rutinas cognitivas o conductuales que nos permiten mantener buenas relaciones con los demás. Entre estas rutinas encontramos patrones de respuesta específicos tales como las habilidades relacionadas con la comunicación interpersonal, la asertividad, el establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad o vínculos, las habilidades para relacionarse con las personas del otro sexo y las habilidades para la resolución de conflictos.

En definitiva, la importancia de la evaluación y entrenamiento en las habilidades sociales durante la adolescencia radica en lo fundamental que son las relaciones interpersonales para el buen ajuste y funcionamiento psicológico. El desarrollo de determinados estilos y estrategias de relación puede favorecer mucho el ajuste social del adolescente en diversos contextos sociales. Por tanto, el desarrollo de las habilidades sociales tendrá como consecuencia el logro de una mayor competencia social del individuo. En este sentido, las intervenciones en las que se realiza un entrenamiento en habilidades sociales han mostrado su eficacia tanto en poblaciones no clínicas como en sujetos con problemas psicológicos y sociales de muy distinto tipo como, por ejemplo, la ansiedad social, la esquizofrenia o la delincuencia.

A continuación figuran una serie de frases referidas a tus relaciones con otras personas, indica si estás o no de acuerdo con ellas. Para ello señala rodeando con un círculo el número de la opción que corresponda. Recuerda que no hay respuestas buenas o malas.

Totalmente falsa	Falsa	Algo falsa	Ni falsa ni verdadera	Algo verdadera	Verdadera	Totalmente verdadera
1	2	3	4	5	6	7

		Totalmente falsa	Falsa	Algo falsa	Ni falsa ni verdadera	Algo verdadera	Verdadera	Totalmente verdadera
1	Me cuesta trabajo empezar una conversación con alguien que no conozco	1	2	3	4	5	6	7
2	Suelo alabar o felicitar a mis compañeros/as cuando hacen algo bien	1	2	3	4	5	6	7
3	Me da corte hablar cuando hay mucha gente	1	2	3	4	5	6	7
4	Cuando dos amigos/as se han peleado, suelen pedirme ayuda	1	2	3	4	5	6	7
5	Me cuesta trabajo invitar a un conocido/a una fiesta, al cine, etc.	1	2	3	4	5	6	7
6	Me da corte empezar una conversación con alguien que me atrae físicamente	1	2	3	4	5	6	7
7	Me gusta decirle a una persona que estoy muy satisfecho/a por algo que ha hecho	1	2	3	4	5	6	7
8	Me resulta muy difícil decirle a un chico/a que quiero salir con él/ella	1	2	3	4	5	6	7
9	Suelo mediar en los problemas entre compañeros/as	1	2	3	4	5	6	7
10	Cuando tengo un problema con otro chico o chica, me pongo en su lugar y trato de solucionarlo	1	2	3	4	5	6	7
11	Si tengo la impresión de que alguien está molesto/a conmigo le pregunto por qué	1	2	3	4	5	6	7
12	Cuando hay un problema con otros chicos o chicas, pienso y busco varias soluciones para resolverlo	1	2	3	4	5	6	7

5.II. ESCALA DE VALORES PARA ADOLESCENTES

- Nombre de la escala: Escala de valores para el desarrollo positivo adolescente.
- Autores: Creada para este estudio.
- N° de ítems: 24.
- Subescalas: Valores Sociales – Compromiso Social, Prosocialidad y Justicia e Igualdad–; Valores Personales – Honestidad, Integridad y Responsabilidad–; Valores Individualistas – Reconocimiento Social y Hedonismo–.
- Aplicación: Individual o colectiva a partir de los 12 años.
- Duración de la aplicación: Unos 10 minutos.
- Finalidad: Evaluar los valores implicados en el desarrollo positivo de chicos y chicas adolescentes.
- Tipificación: Baremación en centiles según el sexo y la edad.
- Material: Manual, escala y baremos.

- Los valores dentro del desarrollo positivo adolescente:

La consideración de los valores como un aspecto fundamental del carácter o personalidad no es una idea nueva, ya que numerosos autores han hecho referencia a los valores humanos como un elemento que influye de forma decisiva sobre las acciones de los individuos. Los valores son creencias subjetivas vinculadas a la emoción, de naturaleza abstracta y con un componente claramente motivacional, pues representan objetivos deseables que se intentan alcanzar. Además, sirven de guía tanto para la acción como para la evaluación de comportamientos o sucesos que ocurren a nuestro alrededor.

La importancia de los valores para el desarrollo personal ha llevado a que su adquisición sea uno de los objetivos que se plantea la educación escolar, pues quedan lejos los tiempos en los que la escuela tenía un papel limitado a la instrucción de conocimientos. Hoy día, son muchas las voces que reclaman a la escuela un papel prioritario en la formación socio-emocional del alumnado, de cara a la promoción de competencias que permitan a jóvenes y adolescentes hacer su contribución a la sociedad y afrontar con éxito su vida personal y profesional.

Para los modelos de desarrollo positivo adolescente los valores sostenidos por chicos y chicas constituyen importantes activos internos que contribuyen de forma sustancial al desarrollo y adquisición de competencias. Valores tales como la prosocialidad, la igualdad y justicia social, la integridad, la honestidad o la responsabilidad han sido destacados desde estos modelos como valores positivos a promover.

Junto a esos valores con una valencia claramente positiva, deben considerarse otros con valencia neutra o incluso negativa, como son el hedonismo o la búsqueda de reconocimiento social. Estos valores, que pueden ser considerados como contra-valo-

res desde los modelos anteriores, suelen aparecer asociados a problemas comportamentales en chicos y chicas adolescentes.

Teniendo en cuenta todos estos antecedentes, parece indudable que la promoción de valores positivos y la prevención de contra-valores debe constituir un objetivo fundamental para cualquier tipo de programa o intervención escolar o extraescolar llevada a cabo en el marco del desarrollo positivo adolescente. Por ello, es importante disponer de un instrumento que permita evaluar la importancia que adolescentes y jóvenes atribuyen a este conjunto de valores.

A continuación puntúa en una escala del 1 al 7 como son de importante para ti las siguientes cuestiones. Recuerda, no dejes ninguna frase sin contestar.

Nada importante	Poco importante	Algo importante	Importante	Bastante importante	Muy importante	Lo más importante
1	2	3	4	5	6	7

		Nada importante	Poco importante	Algo importante	Importante	Bastante importante	Muy importante	Lo más importante
1	Hacer las cosas lo mejor que se pueda incluso cuando se tenga que hacer algo que no gusta	1	2	3	4	5	6	7
2	Recibir elogios de las demás personas	1	2	3	4	5	6	7
3	Ser admirado/a por los demás	1	2	3	4	5	6	7
4	Defender los derechos de los demás	1	2	3	4	5	6	7
5	Pertenecer o participar en organizaciones sociales	1	2	3	4	5	6	7
6	Involucrarse de manera activa en los grupos, asociaciones u organizaciones a las que se pertenece	1	2	3	4	5	6	7
7	Dedicar parte del tiempo de uno a ayudar a los demás	1	2	3	4	5	6	7
8	Responder a las necesidades de los demás	1	2	3	4	5	6	7
9	Ser sincero con los demás	1	2	3	4	5	6	7
10	Ayudar a asegurar un trato justo para todo el mundo	1	2	3	4	5	6	7
11	Luchar contra las injusticias sociales	1	2	3	4	5	6	7
12	Participar en algún grupo comprometido socialmente	1	2	3	4	5	6	7
13	Buscar cualquier oportunidad para divertirse	1	2	3	4	5	6	7
14	Comportarse de acuerdo con los principios en los que se cree	1	2	3	4	5	6	7
15	Disfrutar de los placeres de la vida	1	2	3	4	5	6	7
16	Trabajar para el bienestar de los demás	1	2	3	4	5	6	7
17	Ser leal y fiel con los demás	1	2	3	4	5	6	7
18	Ganarse la confianza de la gente siendo leal y honesto/a	1	2	3	4	5	6	7
19	Que las demás personas me admiren	1	2	3	4	5	6	7
20	No culpar a otros de nuestros errores	1	2	3	4	5	6	7
21	Reconocer y asumir la responsabilidad cuando se ha hecho algo mal	1	2	3	4	5	6	7
22	Defender lo que se cree aunque no sea bien visto por los demás	1	2	3	4	5	6	7
23	Hacer cosas que resulten placenteras para uno mismo/a	1	2	3	4	5	6	7
24	Actuar de acuerdo con lo que se piensa aunque no sea compartido por otros/as	1	2	3	4	5	6	7

5.12. ESCALA PARA LA DETECCIÓN DE SEXISMO EN ADOLESCENTES

- Nombre de la escala: Escala de detección de sexismo en adolescentes (DSA).
- Autores: Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007).
- Nº de ítems: 26.
- Subescalas: Sexismo Benevolente y Sexismo Hostil.
- Aplicación: Individual o colectiva a adolescentes a partir de los 14 años (las autoras no indican edad mínima, pero en el artículo donde se analizan las propiedades psicométricas del instrumento, las edades de la muestra oscilan entre 14 y 17 años).
- Duración: Unos 10 minutos.
- Finalidad: Detectar ideas sexistas en la población adolescente, diferenciando entre el tradicional sexismo hostil y el benevolente.
- Tipificación: Baremación en centiles según el sexo y la edad.
- Material: Manual, escala y baremos.

- El concepto de sexismo hostil y benevolente:

El sexismo es un tipo de prejuicio basado en creencias y actitudes que confieren al varón roles de autoridad y dominio mientras que adjudican a las mujeres un papel pasivo, dependiente y necesitado de protección. Dentro de las actitudes sexistas se encuentran aquellas que podríamos denominar bajo la categoría de sexismo hostil, y que hacen referencia al sexismo tradicional, basado en la inferioridad de las mujeres como grupo y que incluyen ideas como que el lugar de la mujer es el hogar o que el marido debe ser el cabeza de familia. Además de este tipo de sexismo, existe uno mucho menos evidente y no menos peligroso que se ha venido a denominar sexismo benevolente. El sexismo benevolente comparte con el hostil una visión de la mujer como ser débil y necesitado de protección con unos roles claramente restringidos, pero lo hace desde una perspectiva supuestamente más positiva, en la medida que el tono emocional es mucho más afectivo y las conductas que suscita en los varones son de protección o incluso adoración de las mujeres. Tanto el sexismo hostil como el benevolente sirven para justificar la estructura de poder patriarcal tradicional y el sometimiento de la mujer. Sin embargo, el benevolente tiene varios peligros añadidos. En primer lugar, es mucho menos evidente; por otro lado, casa muy bien con la visión romántica del amor en la que las mujeres, aunque princesas o reinas, deben ser salvadas de innumerables peligros, situándolas, sin apenas darse cuenta, en una situación claramente de sometimiento al varón. Y finalmente, permite a la sociedad patriarcal legitimar su estructura tradicional, basándose en el amor y la protección de un ser más débil.

La creencia en la igualdad de género es una competencia a desarrollar para el

buen ajuste adolescente, a la par que un recurso o activo que facilita el desarrollo positivo no sólo de ellas, sino también de ellos. Si bien la creencia en la igualdad de género se asocia con el desarrollo positivo, la presencia de ideas estereotipadas lo hace con indicadores de desajuste como el mantenimiento de relaciones de pareja problemáticas. Así, existen datos que corroboran la asociación entre poseer creencias sexistas y mantener en un futuro relaciones, especialmente de pareja, basadas en la dependencia y el desequilibrio, relaciones que son la condición previa para que se produzcan conductas de violencia o abuso en la pareja. En este sentido, la lucha contra los prejuicios y los estereotipos de género es fundamental, especialmente en la infancia y adolescencia.

Rodea con un círculo la alternativa que mejor se ajuste a tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes frases. Recuerda que los cuestionarios son anónimos, por lo que te pedimos sinceridad.

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

		Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Las mujeres son, por naturaleza, más pacientes y tolerantes que los hombres	1	2	3	4	5	6
2	El lugar más adecuado para la mujer es su casa con su familia	1	2	3	4	5	6
3	El afecto y el cariño son más importantes para las mujeres que para los hombres	1	2	3	4	5	6
4	Las mujeres son más débiles que los hombres en todos los aspectos	1	2	3	4	5	6
5	Una medida positiva para acabar con el paro sería que las mujeres se quedarán en casa	1	2	3	4	5	6
6	Las mujeres están mejor dotadas que los hombres para complacer a los demás (estar atentas a lo que quieren y necesitan)	1	2	3	4	5	6
7	Es más natural que sean las hijas y no los hijos las que se hagan cargo de los padres ancianos	1	2	3	4	5	6
8	Por su mayor sensibilidad, las mujeres son más compasivas que los hombres hacia su pareja	1	2	3	4	5	6
9	Atender bien la casa es obligación de la mujer	1	2	3	4	5	6
10	Hay que poner a las mujeres en su lugar para que no dominen al hombre	1	2	3	4	5	6
11	Nadie como las mujeres sabe cuidar a sus hijos	1	2	3	4	5	6
12	Las mujeres son manipuladoras por naturaleza	1	2	3	4	5	6
13	Las mujeres tienen mayor capacidad para perdonar los defectos de su pareja que los hombres	1	2	3	4	5	6
14	El hombre debe ser la principal fuente de ingresos de su familia	1	2	3	4	5	6
15	Para un hombre una mujer frágil tiene un encanto especial	1	2	3	4	5	6
16	El marido es el cabeza de familia y la mujer debe respetar su autoridad	1	2	3	4	5	6
17	Las mujeres poseen por naturaleza una sensibilidad superior a la de los hombres	1	2	3	4	5	6

18	No es propio de hombres encargarse de las tareas del hogar	1	2	3	4	5	6
19	Las mujeres razonan peor que los hombres	1	2	3	4	5	6
20	Los hombres están más capacitados que las mujeres para lo público(por ej: la política, los negocios, etc.)	1	2	3	4	5	6
21	Las mujeres son insustituibles en el hogar	1	2	3	4	5	6
22	La mujer que trabaja fuera de casa tiene desatendida a su familia	1	2	3	4	5	6
23	Los hombres deben tomar las decisiones más importantes en la vida de la pareja	1	2	3	4	5	6
24	Por naturaleza, las mujeres están mejor dotadas que los hombres para soportar el sufrimiento	1	2	3	4	5	6
25	Una mujer debe estar dispuesta a sacrificarse por el éxito profesional de su marido	1	2	3	4	5	6
26	Un hombre debe dirigir con cariño, pero con firmeza a su mujer	1	2	3	4	5	6

5.13. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DEL ESTILO PARENTAL

- Nombre de la escala: Escala para la evaluación del estilo educativo de padres y madres de adolescentes.
- Autores: Oliva, A., Parra, A., Sánchez–Queija, I. y López, F. (2007).
- Nº de ítems: 41.
- Subescalas: Afecto y Comunicación, Promoción de Autonomía, Control Conductual, Control Psicológico, Revelación, y Humor.
- Aplicación: Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años.
- Duración: Unos 10 minutos.
- Finalidad: Evaluar varias dimensiones del estilo educativo parental a partir de la percepción de sus hijos/as.
- Tipificación: Baremación en centiles según el sexo y la edad.
- Material: Manual, escala y baremos.

- El concepto de estilo parental:

Se trata del concepto más utilizado por psicólogos y educadores para caracterizar la forma en que madres y padres educan y se relacionan con sus hijos. Las primeras propuestas utilizaron un enfoque tipológico, que los clasificaba como autoritarios, permisivos, democráticos e indiferentes, en función de dos dimensiones, el afecto y el control. Mientras que los padres democráticos combinan un nivel alto de afecto y control y los indiferentes unos niveles bajos en ambas dimensiones, los padres permisivos y autoritarios se sitúan en posiciones intermedias. Así, si los padres permisivos se muestran afectuosos y comunicativos pero supervisan y controlan poco a sus hijos, los autoritarios hacen todo lo contrario, manifestando mucho control y escaso afecto. Estos estilos han sido utilizados por los investigadores para analizar la influencia que los padres pueden ejercer sobre el desarrollo y ajuste de sus hijos, encontrándose una abundante evidencia empírica que indica que los estilos democráticos son los más favorecedores, lo que revela la importancia que el afecto y el control tienen para la promoción del desarrollo adolescente.

Junto a este enfoque tipológico encontramos un enfoque dimensional que en lugar de clasificar a los padres y madres en varios tipos, los sitúa en un continuo o graduación en una serie de dimensiones. Aunque el afecto/ comunicación y el control han sido las dimensiones más frecuentemente utilizadas, algunos autores han sugerido la importancia de considerar otras variables en la determinación del estilo parental. La promoción de la autonomía es una de ellas, y se relaciona con algunos indicadores de

desarrollo positivo adolescente. Otros autores han propuesto la diferenciación entre el control conductual, que se refiere al establecimiento de límites o a la monitorización y conocimiento parental de las actividades de sus hijos e hijas, y el control psicológico, que se sirve de estrategias manipuladoras de chantaje emocional e inducción de culpa. Este control psicológico suele aparecer asociado a problemas emocionales en los adolescentes. Por último, habría que hacer referencia a la revelación, que se refiere a cuando el chico o chica informan espontáneamente a sus padres acerca de sus amistades o actividades. Como algunos estudios recientes han indicado, probablemente esta revelación sea la forma más eficaz de supervisión, pues suele aparecer asociada a un buen ajuste comportamental en los y las adolescentes.

A continuación, podrás leer una serie de frases referidas a la relación con tus padres. Deberás indicar rodeando con un círculo el número que define mejor esta relación. No dejes ninguna frase sin contestar. No hay respuestas correctas ni falsas.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Si tengo algún problema puedo contar con su ayuda	1	2	3	4	5	6
2	Muestran interés por mí cuando estoy triste o enfadado	1	2	3	4	5	6
3	Me siento apoyado y comprendido por ellos	1	2	3	4	5	6
4	Me hacen sentir mejor cuando estoy desanimado	1	2	3	4	5	6
5	Disfrutan hablando cosas conmigo	1	2	3	4	5	6
6	Me animan a que les cuente mis problemas y preocupaciones	1	2	3	4	5	6
7	Cuando hablo con ellos muestran interés y atención	1	2	3	4	5	6
8	Con frecuencia pasan algún tiempo hablando conmigo	1	2	3	4	5	6
9	Ponen límites a la hora a la que debo volver a casa	1	2	3	4	5	6
10	Cuando salgo un sábado por la tarde-noche, debo decirles antes de salir a dónde voy y cuándo volveré	1	2	3	4	5	6
11	Si llego a casa más tarde de lo acordado me preguntan por qué he llegado tarde y con quién he estado	1	2	3	4	5	6
12	Me preguntan en qué gasto el dinero	1	2	3	4	5	6
13	Intentan saber qué hago en mi tiempo libre	1	2	3	4	5	6
14	Intentan saber a dónde voy cuando salgo	1	2	3	4	5	6
15	Intentan controlar continuamente mi forma de ser y pensar	1	2	3	4	5	6
16	Me tratan de forma fría y distante si hago algo que no les gustan	1	2	3	4	5	6
17	Me hacen sentir culpable cuando no hago lo que quieren	1	2	3	4	5	6
18	Siempre me están diciendo lo que tengo que hacer	1	2	3	4	5	6
19	Me dicen que ellos tienen razón y no debo llevarles la contraria	1	2	3	4	5	6
20	Dejan de hablarme cuando se enfadan conmigo	1	2	3	4	5	6
21	Son menos amables conmigo cuando no hago las cosas a su manera	1	2	3	4	5	6
22	Me castigan y sancionan sin darme explicaciones	1	2	3	4	5	6
23	Cuando quieren que yo haga algo me explican por qué quieren que lo haga	1	2	3	4	5	6

24	Me animan a que tome mis propias decisiones	1	2	3	4	5	6
25	Me animan a que piense de forma independiente	1	2	3	4	5	6
26	Permiten que opine cuando hay que tomar una decisión familiar	1	2	3	4	5	6
27	Me animan a que exprese mis ideas aunque estas ideas no gusten a otras personas	1	2	3	4	5	6
28	Me animan a que diga lo que pienso aunque ellos no estén de acuerdo	1	2	3	4	5	6
29	Me dicen que siempre hay que mirar las dos caras de un asunto o problema	1	2	3	4	5	6
30	Piensen que aunque todavía no sea una persona adulta puedo tener ideas acertadas sobre algunas cosas	1	2	3	4	5	6
31	Casi siempre son unas personas alegres y optimistas	1	2	3	4	5	6
32	Suelen estar de buen humor	1	2	3	4	5	6
33	Suelen bromear conmigo	1	2	3	4	5	6
34	Suelen estar tranquilos y relajados	1	2	3	4	5	6
35	Se ríen mucho conmigo	1	2	3	4	5	6
36	Es divertido hacer cosas con ellos	1	2	3	4	5	6
37	Les cuento cómo me va en las diferentes asignaturas de la escuela incluso cuando no me preguntan	1	2	3	4	5	6
38	Cuando llego de la escuela les cuento cómo me ha ido el día (exámenes, relaciones con los profesores, compañeros...)	1	2	3	4	5	6
39	Les cuento lo que hago en mi tiempo libre	1	2	3	4	5	6
40	Les cuento lo que hago cuando salgo por ahí	1	2	3	4	5	6
41	Les hablo sobre los problemas que tengo con mis amigos y amigas	1	2	3	4	5	6

5.14. ESCALA DE PERCEPCIÓN DEL CLIMA Y DEL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO

- Nombre de la escala: Escala de percepción del clima y del funcionamiento del centro desde la perspectiva del alumnado.
- Autores: Creada para el estudio.
- Nº de ítems: 30.
- Subescalas: Clima –Relaciones entre Iguales y Seguridad–; Vínculos – Pertenencia y Apoyo Percibido–; Claridad de Normas y Valores –Normas y Valores–; Empoderamiento y Oportunidades –Influencia Percibida, Recursos e Instalaciones, y Actividades–.
- Aplicación: Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años.
- Duración: Unos 10 minutos.
- Finalidad: Evaluar las dimensiones relevantes en la vida de un centro educativo a partir de las percepciones del alumnado.
- Tipificación: Baremación en centiles según el sexo y la edad.
- Material: Manual, escala y baremos.

- Las dimensiones del contexto escolar o “activos escolares”:

Cada vez se hace más patente la necesidad de instrumentos que, desde un enfoque positivo, evalúen los activos de los distintos contextos relacionados con un desarrollo psicológico saludable y exitoso. Es indudable que la escuela constituye un contexto decisivo para la promoción de la salud de los adolescentes. Desde el modelo de desarrollo positivo es fundamental el concepto de activos para el desarrollo (developmental assets), en este caso, los recursos propios del contexto escolar que resultan esenciales para la promoción del desarrollo positivo de jóvenes y adolescentes.

Aunque existen diversos instrumentos para evaluar el clima escolar, pretendíamos desarrollar una escala, dirigida a adolescentes, que permitiera evaluar no sólo el clima social del centro, sino también otras variables representativas del buen funcionamiento escolar. En ese sentido, la escuela puede constituir un contexto promotor y optimizador del desarrollo sociopersonal del alumnado si se dan las siguientes condiciones como entorno:

1. La creación de un “ambiente positivo” que represente un clima afectuoso y seguro como base para la convivencia en el centro. El centro educativo debe ser un contexto que haga experimentar una experiencia física y psicológica de seguridad que sirva de plataforma para el propio desarrollo personal y para el establecimiento de relaciones constructivas y positivas con los iguales.

2. El establecimiento de vínculos con la escuela. La escuela debe promover vínculos positivos con los educadores del centro, que sean construidos a través de una relación afectuosa y sostenida adulto–joven. Todo ello contribuye a la denominada conexión o vinculación con la escuela, reflejada en el desarrollo del sentido de pertenencia al propio centro.

3. La construcción de “un entorno educativo estructurado, organizado y coherente” como guía clara para la regulación del comportamiento del alumnado dentro del centro. Ello contribuirá no sólo al ajuste y adaptación del alumnado, sino también a la promoción de conductas positivas en el adolescente en base a unas expectativas claras sobre las normas y valores promovidos en el centro educativo.

4. La oferta de oportunidades positivas para el desarrollo de competencias en el adolescente. En el centro educativo se debe contemplar el dar oportunidades para el “empoderamiento” o “florecimiento adolescente”, que supongan para el alumnado la posibilidad de participación y coliderazgo en diversas actividades y programas desarrollados, que van a generar una percepción de influencia en la vida del centro por parte de los adolescentes.

A continuación, figuran una serie de frases referidas a tu CENTRO. Indica si estás o no de acuerdo con ellas. Para ello señala rodeando el número con un círculo si crees que la frase es:

Totalmente falsa	Falsa	Algo falsa	Ni falsa ni verdadera	Algo verdadera	Verdadera	Totalmente verdadera
1	2	3	4	5	6	7

		Totalmente falsa	Falsa	Algo falsa	Ni falsa ni verdadera	Algo verdadera	Verdadera	Totalmente verdadera
1	Las relaciones entre los alumnos del centro son buenas	1	2	3	4	5	6	7
2	Algunos compañeros de este centro se sienten amenazados por otros	1	2	3	4	5	6	7
3	En este centro existe buen rollo entre todos	1	2	3	4	5	6	7
4	En este centro hay bastantes problemas y peleas fuera de las aulas (recreo, pasillos, servicios, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
5	La mayoría de los alumnos de este centro nos llevamos bien	1	2	3	4	5	6	7
6	En este centro hay grupos de alumnos que se dedican a molestar y a meter broncas	1	2	3	4	5	6	7
7	Los profesores están disponibles para atender las dudas individuales de cada alumno	1	2	3	4	5	6	7
8	Me siento muy satisfecho de formar parte de este centro	1	2	3	4	5	6	7
9	Cuando hacemos las cosas bien los profesores nos lo dicen	1	2	3	4	5	6	7
10	En este centro me siento muy a gusto	1	2	3	4	5	6	7
11	Los profesores reconocen el esfuerzo que realizan los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
12	A mi me gusta bastante este centro	1	2	3	4	5	6	7
13	En las clases, los profesores nos ayudan cuando tenemos alguna dificultad	1	2	3	4	5	6	7
14	En este centro nos hacen ver que conocer a personas de otras culturas y países es algo que nos enriquece como personas	1	2	3	4	5	6	7
15	Las normas de comportamiento de este centro son claras y conocidas por todos	1	2	3	4	5	6	7
16	En este centro se nos ayuda a respetar y comprender las costumbres de otras culturas y países	1	2	3	4	5	6	7

17	Todos los alumnos conocemos los límites y normas que hay que respetar en este centro	1	2	3	4	5	6	7
18	En este centro nos hacen ver la importancia de la igualdad entre hombres y mujeres	1	2	3	4	5	6	7
19	Los alumnos sabemos cuándo algo va en contra de las normas de clase	1	2	3	4	5	6	7
20	En este centro se nos anima a luchar por causas sociales justas	1	2	3	4	5	6	7
21	Podemos practicar muchos deportes en el centro	1	2	3	4	5	6	7
22	Los alumnos participamos en la elaboración de las normas de convivencia escolar	1	2	3	4	5	6	7
23	En el centro hay salas de estudio y espacios para que los alumnos trabajemos en grupo	1	2	3	4	5	6	7
24	En este centro se nos ofrecen bastantes posibilidades de hacer actividades extraescolares (p.ej., deportes, música, teatro, baile, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
25	Cuando hay un conflicto, los alumnos opinamos y participamos en su resolución	1	2	3	4	5	6	7
26	En este centro disponemos de una buena biblioteca	1	2	3	4	5	6	7
27	En este centro se organizan muchas actividades culturales: teatro, conciertos, exposiciones, etc.	1	2	3	4	5	6	7
28	Los alumnos proponemos algunas celebraciones y actividades del centro y participamos en su organización	1	2	3	4	5	6	7
29	En el centro tenemos una buena aula de informática	1	2	3	4	5	6	7
30	En nuestro centro se organizan talleres para aprender algunas de las siguientes actividades: fotografía, música, teatro, danza, informática, etc.	1	2	3	4	5	6	7

5.15. ESCALA DE PERCEPCIÓN DEL CLIMA Y DEL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

- Nombre de la escala: Escala de percepción del clima y del funcionamiento del centro desde la perspectiva del profesorado.
- Autores: Creada para el estudio.
- Nº de ítems: 22.
- Subescalas: Convivencia, Vinculación con el Centro, Empoderamiento, Metas Educativas, Implicación o Compromiso del Profesorado y Cohesión.
- Aplicación: Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años.
- Duración: Unos 10 minutos.
- Finalidad: Evaluar las dimensiones relevantes en la vida de un centro educativo a partir de las percepciones del alumnado.
- Tipificación: Baremación en centiles según el sexo y la edad.
- Material: Manual, escala y baremos.

Las dimensiones o procesos relevantes del contexto escolar desde la perspectiva del profesorado:

Creemos más necesario que nunca adoptar un enfoque positivo que nos haga poder valorar las claves que contribuyen no sólo a la satisfacción e implicación docente, sino que nos permitan descubrir las fortalezas o activos fundamentales que hacen que un centro de secundaria tenga un buen funcionamiento como entorno socioeducativo y su contribución a resultados educativos positivos en un sentido integral, tanto a nivel académico como de cara al desarrollo sociopersonal del alumnado.

Respecto a la evaluación de los procesos y el funcionamiento de los centros educativos, la mayoría de investigaciones hasta la fecha se han centrado en el estudio del clima y de la cultura escolar. Mientras que el clima escolar ha sido abordado preferentemente desde la perspectiva del alumnado, en el caso de la cultura escolar su estudio se ha centrado fundamentalmente en la visión del profesorado y del equipo directivo. Mientras que el estudio del clima se ha vinculado a una perspectiva psicológica y emocional –cómo las personas sienten y experimentan la escuela–, en el caso de la investigación de la cultura escolar se ha asociado a una perspectiva cuasianropológica –los valores implícitos en las prácticas de cada comunidad educativa–.

Ahora bien, ¿Qué rasgos distinguen a un centro con un clima y una cultura escolar que constituya una comunidad educativa que potencialmente sea un entorno promotor del desarrollo saludable adolescente? Aunque es una pregunta compleja que no

tiene respuesta simple, contamos con ciertas evidencias y los datos apuntan a una cultura escolar donde se darían los siguientes elementos–claves: un compromiso de la comunidad escolar con una visión compartida de los objetivos o metas educativas de la escuela, un liderazgo fuerte o carismático que contribuya al sentido de comunidad y que impulse una cultura de colaboración y participación entre el profesorado con la consiguiente cohesión en la acción educativa, un clima relacional positivo entre el profesorado y entre alumnado–profesorado con el consecuente desarrollo de la satisfacción, bienestar e implicación docente. Sólo si se dan esos rasgos podríamos hablar de una cultura escolar consensuada y de una verdadera comunidad educativa, expresión propia del ámbito escolar que resume la clave fundamental que distingue a buen centro desde la perspectiva del profesorado.

A continuación, figuran una serie de frases que intentan recoger su valoración sobre diversos temas. Indica si está o no de acuerdo con ellas. Para ello, señale rodeando el número con un círculo si cree que la frase es:

Totalmente falsa	Falsa	Algo falsa	Ni falsa ni verdadera	Algo verdadera	Verdadera	Totalmente verdadera
1	2	3	4	5	6	7

		Totalmente falsa	Falsa	Algo falsa	Ni falsa ni verdadera	Algo verdadera	Verdadera	Totalmente verdadera
1	El alumnado participa en la elaboración de las normas de convivencia del centro	1	2	3	4	5	6	7
2	Me cambiaría de centro si pudiera	1	2	3	4	5	6	7
3	Existe un clima de confianza entre el profesorado de este centro	1	2	3	4	5	6	7
4	En este centro existe buen rollo entre el alumnado	1	2	3	4	5	6	7
5	A mí me gusta bastante este centro	1	2	3	4	5	6	7
6	En este centro, el alumnado propone algunas celebraciones y actividades del mismo y participan en su organización	1	2	3	4	5	6	7
7	La mayoría de los profesores y profesoras de este centro se llevan bien entre sí	1	2	3	4	5	6	7
8	Los docentes de este centro se esfuerzan de forma sincera para lograr los propósitos trazados en el propio centro.	1	2	3	4	5	6	7
9	En este centro se valora el rendimiento académico por encima de la formación integral del alumnado	1	2	3	4	5	6	7
10	En este centro hay grupos de alumnos que se dedican a molestar a los demás y a meter broncas	1	2	3	4	5	6	7
11	Cuando hay un conflicto, el alumnado participa en su resolución	1	2	3	4	5	6	7
12	Existe muy poca implicación entre los/as profesores/as de este centro	1	2	3	4	5	6	7
13	Los docentes siempre participamos en las decisiones importantes que adopta el Centro	1	2	3	4	5	6	7
14	En este centro me siento muy a gusto	1	2	3	4	5	6	7
15	Algunas de las actividades que se realizan en las clases son propuestas por el alumnado	1	2	3	4	5	6	7
16	En este Centro importa muchísimo la educación en valores del alumnado	1	2	3	4	5	6	7

17	El profesorado está muy implicado con el centro y con su mejora	1	2	3	4	5	6	7
18	En este centro hay bastantes problemas o conflictos fuera de las aulas (recreo, pasillos, servicios, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
19	El profesorado de este centro percibe que su influencia en la toma de decisiones es muy alta	1	2	3	4	5	6	7
20	Las normas de comportamiento de este centro son asumidas por casi todo el alumnado	1	2	3	4	5	6	7
21	En este centro es más importante el formar a buenas personas y ciudadanos responsables que incluso los resultados escolares	1	2	3	4	5	6	7
22	En este centro las relaciones entre el alumnado y el profesorado son buenas	1	2	3	4	5	6	7

5.16. ESCALA DE VALORACIÓN DEL BARRIO

- Nombre de la escala: Escala de valoración del barrio.
- Autores: Creada para este estudio.
- Nº de ítems: 22.
- Subescalas: Empoderamiento de la Juventud, Apego al Barrio, Seguridad, Control Social, y Actividades para Jóvenes.
- Aplicación: Se puede aplicar de forma individual o colectiva a partir de los 12 años.
- Duración de la aplicación: Unos 5 minutos.
- Finalidad: Evaluar varias dimensiones del barrio o comunidad a partir de la percepción de sus residentes.
- Tipificación: Baremación en centiles, según el sexo y la edad.
- Material: Manual, escala y baremos.

- Las dimensiones del barrio o comunidad:

Aunque a la hora de analizar los contextos que influyen sobre el desarrollo, la familia y la escuela han sido los entornos a los que se ha prestado una mayor atención, en las últimas décadas se han llevado a cabo algunos estudios que han analizado la importancia para el desarrollo y ajuste adolescente de variables relativas al barrio o vecindario. Este interés ha venido propiciado por la cada vez mayor evidencia empírica acumulada sobre la relación entre entornos comunitarios pobres y desfavorecidos y el surgimiento de problemas de conducta tales como el consumo abusivo de sustancias, la violencia, el fracaso y abandono escolar y la iniciación sexual precoz. A este enfoque deficitario, hay que añadir que la idea que ha ganado peso en los últimos años de que algunas características del barrio o comunidad pueden favorecer el desarrollo adolescente. Así, para el modelo del desarrollo positivo es esencial el concepto de activos para el desarrollo (developmental assets), que son aquellos recursos que existen tanto en el propio sujeto como en la familia y en la comunidad que resultan esenciales para la promoción del desarrollo positivo a jóvenes y adolescentes.

Entre esos activos comunitarios se encuentran la valoración positiva y la asignación de responsabilidades y roles a jóvenes y adolescentes, o la promoción de su participación en la vida del barrio. Estos activos están relacionados con el concepto de capital social, entendido como aquellas características de la organización social, tales como las redes sociales existentes y la confianza recíproca, que facilitan la acción y cooperación para el beneficio mutuo entre los miembros de una comunidad. Igualmente importante, resulta el control y supervisión del comportamiento juvenil por parte de personas adultas dispuestas a intervenir en caso de detectar conductas incívicas y contrarias a las normas de la comunidad. Este control social es otro importante activo para el desarrollo, relacio-

nado especialmente con la prevención de comportamientos antisociales.

Otra dimensión clave, relacionada con el capital social y sobre cuya importancia para el desarrollo saludable existe mucha evidencia empírica, es la existencia en el barrio de un ambiente de seguridad y en el que chicos y chicas se sientan apoyados por los adultos. Al igual que ocurre en familia y escuela, moverse en un contexto seguro, sin riesgos y con el apoyo y orientación de los mayores, es un claro predictor del ajuste psicológico.

La existencia de actividades extraescolares a las que los adolescentes puedan dedicar su tiempo libre también está relacionada con la competencia académica y con el desarrollo personal y social, siendo cada vez es mayor la evidencia que destaca la importancia de la implicación este tipo de actividades para la formación integral de la juventud y para la reducción de muchos problemas conductuales, especialmente en jóvenes en situación de riesgo psicosocial.

Por lo tanto, la percepción que el adolescente tiene de los activos para el desarrollo existente en su barrio, como los incluidos en esta escala, puede ser de mucha importancia de cara a determinar la asociación existente entre algunas de sus características y su desarrollo positivo.

A continuación figuran una serie de frases referidas a tu barrio. Indícanos tu mayor o menor acuerdo con cada una de ellas. Para ello, señala rodeando con un círculo el número de las alternativas que te presentamos. Hazlo despacio, sin dejar ninguna sin contestar. Los cuestionarios son anónimos, por lo que te pedimos sinceridad en las respuestas.

Totalmente falsa	Falsa	Algo falsa	Ni falsa ni verdadera	Algo verdadera	Verdadera	Totalmente verdadera
1	2	3	4	5	6	7

		Totalmente falsa	Falsa	Algo falsa	Ni falsa ni verdadera	Algo verdadera	Verdadera	Totalmente verdadera
1	Las personas adultas de mi barrio se preocupan de que los jóvenes estemos bien	1	2	3	4	5	6	7
2	La gente de mi edad puede encontrar en mi barrio personas adultas que le ayuden a resolver algún problema	1	2	3	4	5	6	7
3	Las personas adultas de mi barrio dicen que hay que escuchar a los jóvenes	1	2	3	4	5	6	7
4	Me siento identificado con mi barrio	1	2	3	4	5	6	7
5	La gente adulta de mi barrio valora mucho a los jóvenes	1	2	3	4	5	6	7
6	Las personas adultas de mi barrio nos riñen si estropeamos los árboles o jardines públicos	1	2	3	4	5	6	7
7	Siento que formo parte de mi barrio	1	2	3	4	5	6	7
8	Me siento muy unido a mi barrio	1	2	3	4	5	6	7
9	Vivir en mi barrio me hace sentir que formo parte de una comunidad	1	2	3	4	5	6	7
10	En mi barrio, cuando las personas adultas toman decisiones que nos afectan a los jóvenes escuchan antes nuestra opinión	1	2	3	4	5	6	7
11	En mi barrio hay gente que vende droga	1	2	3	4	5	6	7
12	En vacaciones, en mi barrio hay muchas actividades para que podamos divertirnos los jóvenes	1	2	3	4	5	6	7
13	Algunos amigos de fuera tienen miedo de venir a mi barrio	1	2	3	4	5	6	7
14	La gente de mi barrio comete delitos y gamberradas	1	2	3	4	5	6	7
15	Las personas adultas de mi barrio tratarían de impedir que los jóvenes quemaran o rompieran cosas (papeleras, contenedores, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
16	La gente de mi edad nos sentimos apreciados por las personas adultas del barrio	1	2	3	4	5	6	7

17	Si un joven de mi barrio intentara dañar un coche las personas adultas lo evitarían	1	2	3	4	5	6	7
18	En mi barrio, si haces cualquier gamberrada seguro que algún adulto te reñirá	1	2	3	4	5	6	7
19	Los jóvenes de mi barrio tenemos lugares donde reunirnos cuando hace mal tiempo	1	2	3	4	5	6	7
20	Los jóvenes de mi barrio podemos hacer tantas cosas después de clase que raramente nos aburrimos	1	2	3	4	5	6	7
21	En mi barrio suele haber peleas entre bandas callejeras	1	2	3	4	5	6	7
22	Hay pocos barrios en los que haya tantas actividades para jóvenes como en el mío	1	2	3	4	5	6	7



JUNTA DE ANDALUCIA