

CONSEJERÍA DE SALUD

INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA SALUD MENTAL Y EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE Y LOS ACTIVOS QUE LO PROMUEVEN



JUNTA DE ANDALUCÍA

INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA SALUD MENTAL Y EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE Y LOS ACTIVOS QUE LO PROMUEVEN

INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA SALUD MENTAL
Y EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE Y LOS ACTIVOS QUE LO PROMUEVEN

AUTORÍA:

Alfredo Oliva Delgado	Ángel Hernando Gómez
Lucía Antolín Suárez	M ^a del Carmen Reina Flores
Miguel Ángel Pertegal Vega	
Moisés Ríos Bermúdez	
Águeda Parra Jiménez	

COLABORADORAS:

Personal de Investigación	Irene Delgado Gallego
Rosa M ^a Estévez Campos	Laura Muñoz Olivares
Diana M ^a Pascual García	Raquel Pacheco Molina

Edita: Junta de Andalucía. Consejería de Salud

Diseño y maquetación: OBEMEDIA S.C.

ISBN: xx

I. INTRODUCCIÓN	9
2. MÉTODO	27
3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
4. INSTRUMENTOS DE MEDIDA	59
4.1. ESCALA DE AUTOESTIMA	60
4.2. ESCALA DE AUTOEFICACIA GENERALIZADA	71
4.3. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN VITAL	82
4.4. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DEL OPTIMISMO	93
4.5. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN	106
4.6. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN Y TOMA DE DECISIONES	118
4.7. ESCALA DE EMPATÍA	129
4.8. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN, MANEJO Y RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES	144
4.9. ESCALA DE APEGO A IGUALES	160
4.10. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES	175
4.11. ESCALA DE VALORES PARA ADOLESCENTES	190
4.12. ESCALA PARA LA DETECCIÓN DE SEXISMO EN ADOLESCENTES	208
4.13. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DEL ESTILO PARENTAL	219
4.14. ESCALA DE PERCEPCIÓN DEL CLIMA Y FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO	235
4.15. ESCALA DE PERCEPCIÓN DEL CLIMA Y DEL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO	257
4.16. ESCALA DE VALORACIÓN DEL BARRIO	273

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 VISIÓN DRAMÁTICA DE LA ADOLESCENCIA Y EL MODELO DEL DÉFICIT

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 partir 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 drogas o alcohol, 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.

UN MODELO DEL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE BASADO EN LA COMPETENCIA

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). 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 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 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).

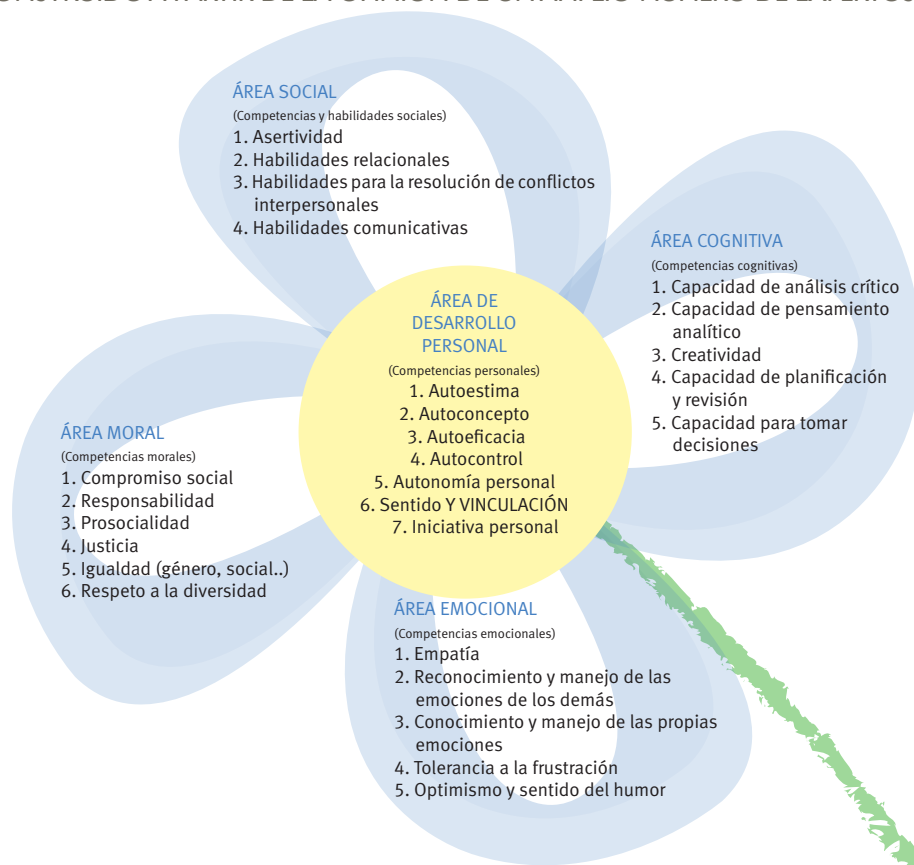
UNA PROPUESTA DE MODELO DE DESARROLLO POSITIVO

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, Hernando et al., 2008; Oliva, Ríos 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, 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 enfermedad, por lo que su ausencia contribuye a mejorar la salud. Sin embargo, la ausencia de un factor de riesgo no tiene porque 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 Blyth, 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 reflejaría 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, de todo tipo, 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.

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 a 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 “floreimiento 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 su 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 Bronfrenbrenner, 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 modelo 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 drogas, 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 Stryker, 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 unos 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 al 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 problemas 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.

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).

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 alumno/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 de directivo de los centros en las que también se indagaba sobre la su predisposición a participar en el estudio.

FIGURA 3. DISTRIBUCIÓN DE CENTROS EN FUNCIÓN DE LA PROVINCIA

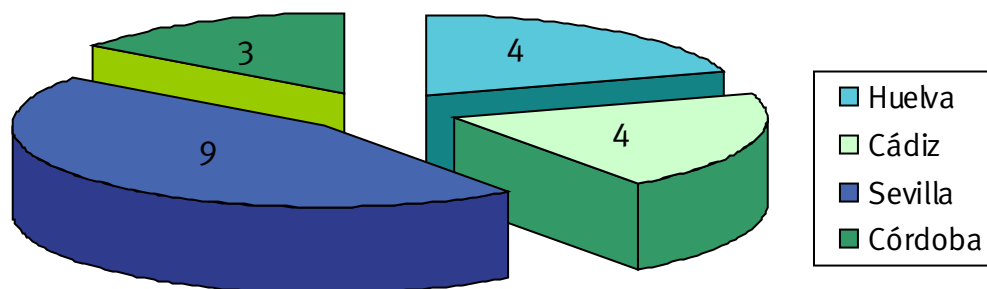


TABLA 1. RELACIÓN DE LOS CENTROS EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES DE INTERÉS

		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.

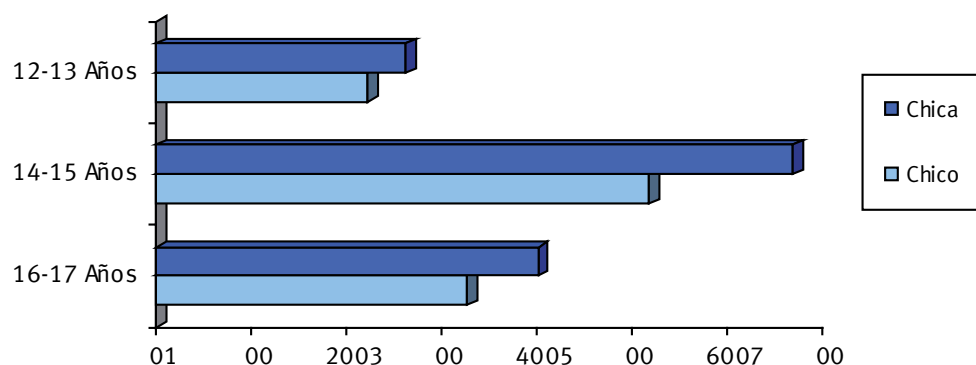
La principal fuente de información de esta investigación la constituyó el alumnado de los citados centros. Asimismo, también colaboró parte del profesorado con la finalidad de validar una de las escalas incluidas en este estudio. Respecto a la selección de los sujetos que conforman las distintas fuentes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

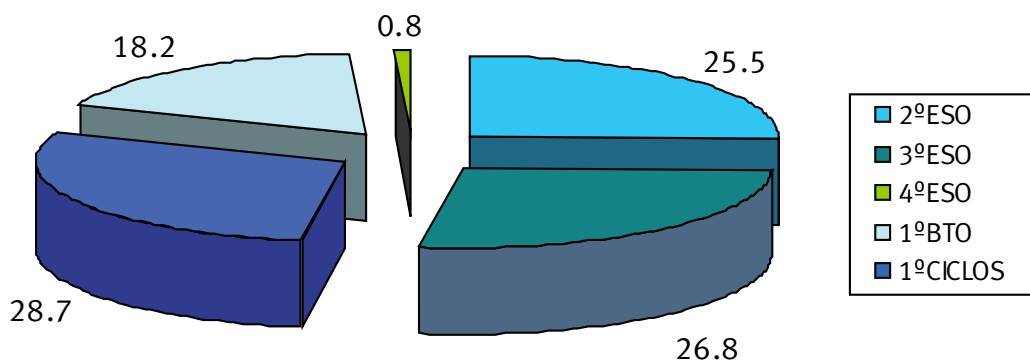
La muestra de alumnado estuvo constituida por 2400 adolescentes, 1068 chicos (44.5%) y 1332 chicas (55.5%) con edades comprendidas entre 12 y 17 años. En los distintos niveles de edad analizados, el número de chicas es ligeramente superior al de chicos (ver Figura 4). El mayor número de alumnado está 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 respondían 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 en el nivel obligatorio, cursando un 18.2% 1º de Bachillerato mientras que el 0.8% del alumnado realizaba el 1er 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



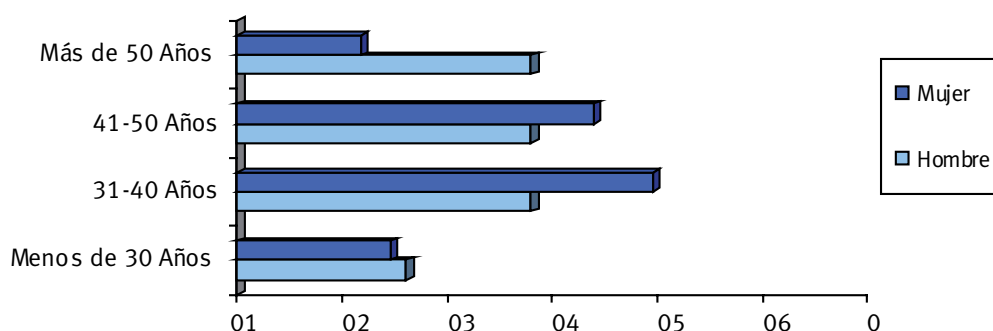
Se consideró interesante conocer algunos factores o variables sociodemográficas y familiares de los adolescentes que constituyeron la muestra. En relación a características sociodemográficas, es relevante mencionar que la nacionalidad mayoritaria del alumnado era española (97.8%), al igual que la de 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 %

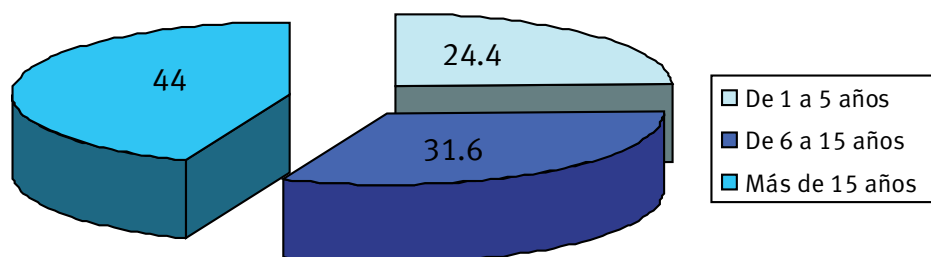
En relación a la sub-muestra, procedente de la fuente de información del profesorado, estuvo constituida por 336 participantes. La proporción de hombres y mujeres, en función de distintos periodos de edad, puede observarse en la Figura 6. La edad del profesorado estuvo comprendida entre los 25 y los 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 1er 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. 60).
- *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. 71).
- *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. 82).
- *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. 93).

- *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. 106).
- *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. 118).
- *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. 129).
- *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. 144).
- *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 Greenberg (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. 160).

- *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. 175).
- *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. 190).
- *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. 208).
- *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 Assessment (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. 219).
- *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 estu-

dios. 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. 235).
- *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. 177).

- *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. 273).

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albee, G.W. (1980): A competency model to replace the deffect model. En M.S. Gibbs, 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 Elías, 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-emocional 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., MacIver, 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. *Develomental 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 an 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.

4. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

4.1. ESCALA DE AUTOESTIMA

1. FICHA TÉCNICA

- Nombre de la escala: Escala de autoestima.
- Autores: Rosenberg, M. (1965).
- Nº de ítems: 10.
- Aplicación: Se puede aplicar de forma 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.

2. LA AUTOESTIMA Y SU IMPORTANCIA PARA EL DESARROLLO ADOLESCENTE

La autoestima puede considerarse como uno de los pilares sobre los que se construye la personalidad, y uno de los más potentes predictores del grado de ajuste psicológico durante la adolescencia y la adultez (DuBois, Bull, Sherman y Robert, 1998; Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004). Es por ello, que la autoestima ha despertado y despierta el interés de los investigadores. Hoy día, es posible apreciar en la literatura científica como es un tema que produce un considerable número de estudios, ya que son muchos los aspectos de la autoestima y muchas las variables con las que se relaciona. Si se tiene en cuenta que la autoestima puede hacer de prisma a través del cual cada individuo se ve a sí mismo y al mundo que le rodea, se considerarán las repercusiones que este concepto tiene en nuestra vida.

Se pueden hallar en la literatura distintas definiciones sobre la autoestima en función de las consideraciones que sobre el término han realizado los investigadores. Se encuentran autores que la definen en función de su yo ideal (Friedman, 1980, citado por Woolfolk, 1996; Pope, Mc Hale y Craighead, 1996), mientras otros destacan el carácter evaluativo o valorativo de la autoestima (Acosta, 1998; Musitu y Román, 1983).

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 au-

toestima positiva, pero si se autoevalúa 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 respeto por sí que es necesario (Rosenberg, 1973). Por lo tanto, a la autoestima se la puede considerar como la valoración que el sujeto realiza de la imagen de sí mismo. Esta es la evaluación basada en la opinión que cada persona tiene acerca de sí misma, realizada 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. A continuación, se resumen una serie de ideas que según diversos autores están sustentando la base del desarrollo de una autoestima positiva.

- Tener el sentimiento de ser apreciado y querido por lo que realmente se es, independientemente de lo que se tiene, se hace o se deja de hacer (Acosta, 1998; Gómez, 1992, citado por Saura, 1996).

- Creerse válido y ser capaz de hacer frente a las demandas presentes y futuras, verse bueno y valioso, que se concreta en confianza y seguridad en sí mismo (Martínez Muñoz, 1980, citado por Oñate, 1989).

- El individuo ha de considerarse importante y valorado por todas aquellas personas que son relevantes y queridas para él (Acosta, 1998).

La construcción, tanto del autoconcepto como de la autoestima, identifica al ser humano y lo hace diferente del resto de las especies. Si la formación del autoconcepto implica la consciencia de la propia existencia, cualidad humana por excelencia; la formación de la autoestima lleva consigo la valoración de esa imagen particular que vamos adquiriendo y formando a lo largo del ciclo vital; es decir, la autoestima tiene índole evolutiva. El hecho que un individuo desarrolle su autoestima a lo largo de la vida implica la dinamicidad de este concepto (Baldwin y Hoffmann, 2002). 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 (Steinberg, 2002). Aunque no ha sido un tema de consenso en las investigaciones, pue-

den citarse algunas que coinciden en encontrar un descenso durante la adolescencia inicial, que tiende a recuperarse a lo largo de la adolescencia media y tardía (Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004; Rosenberg, 1986; Savin-Williams y Demo, 1984).

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. Por tanto, es posible asumir que la autoestima tiene un efecto positivo en la satisfacción vital (Martínez, Buelga y Cava, 2007).

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 (Martínez, Buelga y Cava, 2007). Esto implica que una baja autoestima académica puede influir negativamente en el ajuste psicológico del adolescente (Estévez, Musitu y Herrero, 2005). Fenómenos como el acoso escolar o bullying se ven relacionados directa e indirectamente con una baja autoestima. Personas con niveles altos de ansiedad y baja autoestima, pueden en determinadas situaciones convertirse en posibles agresores (Collell y Escudé, 2006) y a su vez, una de las consecuencias de acosos continuado en las víctimas es la 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.

3. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Este instrumento se basa en el modelo unidimensional de Guttman, por lo que su función específica es medir la autoestima global. El origen de esta escala fue una investigación llevada a cabo con unos cinco mil adolescentes, con el fin de estudiar la relación entre autoestima y una serie de múltiples variables.

El planteamiento en función del cual se construye esta escala está basado en cuatro criterios: facilidad de administración, economía de tiempo, unidimensionalidad y validez aparente. La aplicación de esta escala puede ser colectiva o individual.

Consta de 10 ítems, de los que cinco son expresados en positivo y cinco en

negativo. Su distribución es al azar, con el fin de evitar aquiescencia.

Su validación puede encontrarse en Rosenberg (1965) que aporta una fiabilidad de 0.92. Este instrumento es una escala unidimensional compuesta por 10 ítems (por ejemplo: “En general estoy satisfecho conmigo mismo/a”), que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 4 (Totalmente de acuerdo). El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, obtenido para la escala en nuestra investigación fue de .82.

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

NORMAS DE APLICACIÓN

La escala de autoestima puede autoadministrarse y su aplicación podrá ser tanto individual como colectiva. Este instrumento permite responder señalando la opción con la que cada individuo se identifica teniendo cuatro posibles respuestas 1 (Totalmente en desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (De acuerdo) y 4 (Totalmente de acuerdo). Es relevante explicar a los sujetos que no hay respuestas ni buenas ni malas.

NORMAS DE CORRECCIÓN

En primer lugar deben invertirse las puntuaciones de los ítems (2, 6, 8 y 9). Para ello, se cambiarán las puntuaciones de esta manera (1=4), (2=3), (3=2) y (4=1). A continuación, han de sumarse las puntuaciones asignadas a los ítems que componen cada una de las escalas o dimensiones. Seguidamente presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse:

Escala de autoestima: ítem1 + ítem2 + ítem3 + ítem4 + ítem5 + ítem6 + ítem7 + ítem8 + ítem9 + ítem10 (10-40).

Una vez calculadas estas puntuaciones directas deben transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando las tablas correspondientes al sexo y la edad del chico o chica que haya cumplimentado el cuestionario. Los baremos se han elaborado con una muestra de adolescentes pertenecientes a las provincias de Sevilla, Cádiz, Huelva y Córdoba de la Comunidad Andaluza, cuyas características y distribución, se han descrito al inicio de este manual.

5. NORMAS DE INTERPRETACIÓN

Debe recordarse que la puntuación centil indica el porcentaje de sujetos del grupo normativo por encima del que se sitúa el adolescente en una dimensión concreta. Por ejemplo, un chico que se situase en el centil 90 tendría una autoestima superior al 90 % de sus compañeros de su mismo sexo y edad. Por el contrario, un adolescente que se situara en un centil 10, se situaría únicamente por encima del 10% de sus compañeros de su mismo sexo y edad.

Hemos de tener presente que una autoestima positiva permite al individuo sentirse capaz de superar los retos que se plantean en el día a día, permitiendo una valoración positiva de sí mismo y de sus capacidades, mientras que por el contrario, una autoestima baja conduce a un sentimiento de incapacidad que lleva a la persona a autolimitarse y fracasar.

La autoestima ejerce un papel mediador en la percepción de las experiencias incidiendo, positiva o negativamente en función del sentido de la misma, en la salud mental, la adaptación social y el marco escolar.

Con respecto la salud mental, una autoestima positiva facilita al individuo un buen ajuste emocional, mientras que una autoestima negativa se asocia con problemas de ansiedad, depresión y con trastornos de la conducta alimenticia entre otros.

En el marco social, una buena autoestima incide en la adaptación e integración del individuo en el grupo, y viceversa, una autoestima baja conlleva problemas de relación con los demás e inseguridades, que no le permiten proponerse metas elevadas porque se valora negativamente la propia capacidad.

En el plano escolar, una buena autoestima se relaciona con el éxito académico y por el contrario, una baja autoestima incide negativamente percepción de capacidad y por ende en el rendimiento académico. Se ha de tener en cuenta para entender la importancia de la autoestima, que la capacidad y su valoración no tienen por qué ir al unísono, un individuo si no se valora capaz no intentará superarse, no se propondrá metas elevadas y se conformará con aspirar a logros por debajo de sus capacidades.

BAREMOS CHICAS/OS DE 12-13 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS			
CENTILES	Chicas	Chicos	CENTILES
95	39	40	95
90	38	39	90
85	37	38	85
80	36	37	80
75	35	36	75
70	34	35	70
65	33	34	65
60	-	-	60
55	32	33	55
50	-	-	50
45	31	32	45
40	30	-	40
35	29	31	35
30	-	-	30
25	28	30	25
20	27	29	20
15	26	28	15
10	24	27	10
5	22	26	5
N	261	223	
Media	31.09	32.57	
D.t.	5.23	4.58	

BAREMOS CHICAS/OS DE 14-15 AÑOS

CENTILES	PUNTUACIONES DIRECTAS		CENTILES
	Chicas	Chicos	
95	39	39	95
90	37	-	90
85	36	38	85
80	35	37	80
75	-	36	75
70	34	35	70
65	33	-	65
60	-	34	60
55	32	-	55
50	31	33	50
45	30	-	45
40	-	32	40
35	29	31	35
30	28	30	30
25	-	-	25
20	27	29	20
15	26	28	15
10	24	27	10
5	23	25	5
N	666	516	
Media	30.93	32.69	
D.t.	4.85	4.47	

BAREMOS CHICAS/OS DE 16-17 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS			
CENTILES	Chicas	Chicos	CENTILES
95	38	39	95
90	36	38	90
85	35	37	85
80	-	36	80
75	34	-	75
70	33	35	70
65	-	-	65
60	32	34	60
55	31	33	55
50	30	-	50
45	-	32	45
40	29	-	40
35	-	31	35
30	28	-	30
25	26	30	25
20	-	29	20
15	25	28	15
10	24	27	10
5	22	25	5
N	399	327	
Media	30.16	32.45	
D.t.	4.92	4.36	

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, M. (1998). *Dimensiones Psicológicas del Aprendizaje*. Huelva: Hergué.
- Baldwin, S. A. y Hoffmann, J. P. (2002). The dynamics of self-esteem: A growth-curve analysis. *Journal of Youth and adolescence*, 31, 101-113.
- Collell, J. y Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 9-14.
- DuBois, D.L., Bull, C. A., Sherman, M. D. y Robert, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: A social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 557-584.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud. *Salud Mental*, 28, (4), 81-89.
- James, W. (1890): *Principles of Psychology*. New York: Holt.
- Machargo, S.J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española. Escuela Española.
- Martínez, M., Buelga, S. y Cava, M.J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38, (2), 293-303.
- Musitu, G. y Román, J. M. (1983). Autoconcepto e integración social en el aula *Universitas Tarraconensis*, 1, 27-36.
- Oñate, M. P. (1989). *El autoconcepto: Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.
- Parra, A., Oliva, A. y Sánchez- Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante la adolescencia. *Anuario de Psicología*, 35, (3), 331-346.
- Pope, A. W., Mac Hale, S. y Craighead, W. E. (1996). *Mejora de la autoestima: técnica para niños y adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca.

Rosenberg, M. (1965). *Society and Adolescent self-image*. Princeton: University Press.

Rosenberg, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad* Buenos Aires: Paidós.

Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. En J. Suls y A. G. Greenwad (Eds.), *Psychological Perspective on the Self*, 3, 107-135.

Saura, P. (1996). *La educación del autoconcepto: Cuestiones y propuestas*. Murcia: Universidad de Murcia.

Savin-Williams, R. C. y Demo, D. H. (1984). Development change and stability in adolescent self-concept. *Development Psychology*, 20, 1100-1110.

Steinberg, L. (2002). *Adolescence*. New York: Norton.

Woolfolk, A. E. (1996). *Psicología educativa*. México. Prentice-Hall Hispanoamericana, S. A.

4.2. ESCALA DE AUTOEFICACIA GENERALIZADA

I. FICHA TÉCNICA

- Nombre de la escala: Escala de auto-eficacia generalizada (adaptación española).
- Autores: Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996).
- Nº de ítems: 10.
- Aplicación: Se puede aplicar de forma 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.

2. LA AUTO-EFICACIA Y SU IMPORTANCIA PARA EL DESARROLLO ADOLESCENTE

La autoeficacia es el juicio autorreferente por el que el sujeto se considera capaz de ejecutar una tarea determinada en unas circunstancias concretas con el propósito de conseguir algún fin (Garrido, 2000), la autoeficacia es por tanto una capacidad generativa en la que las habilidades cognitivas, sociales, emocionales y conductuales deben ser organizadas y orquestadas eficazmente para servir a propósitos innumerables (Bandura, 1997).

Dada la importancia de este tema en los últimos años se han generado un gran número de investigaciones sobre la autoeficacia y sus relaciones con otras variables tales como la capacidad real, sexo, desarrollo personal y bienestar entre otras.

Algunos trabajos que han estudiado la posible influencia de las creencias implícitas sobre la capacidad asumen que existe una orientación disposicional estable (Ames y Arches, 1998; Dweck, Chiu y Hong, 1995), es decir, las creencias sobre la capacidad que influyen sobre el proceso de codificación de una tarea pueden ser disposiciones relativamente estables, influyendo así en la creación de un abanico de respuestas semejantes ante tareas desafiantes similares a la previamente codificada (Wood y Tabernero, 2000).

La autoeficacia percibida hace referencia a las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros o resultados (Bandura, 1997). Por lo que 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. Así, podemos ver en una persona la capacidad de la autoeficacia cuando, encarando una tarea, se dice a sí mismo: “me siento capaz de realizarla”. Esto implica que con la misma capacidad real si una persona se siente capaz se atreve y, generalmente, obtiene éxitos; y otra persona que se juzga incapaz huye y fracasa. Se ha de establecer por tanto la distinción entre los conceptos de autoeficacia y capacidad real de un sujeto, con la que puede ser confundida. Que una persona sea capaz de realizar correctamente una tarea determinada y el hecho de que se sienta capaz no es lo mismo. Incluso en los casos en los que se ha realizado una tarea no necesariamente tiene que sentirse capaz de volverla a realizar. Se puede pensar que el azar influyó en la ejecución correcta, no atribuyendo la actuación a la capacidad, sino a la suerte.

En la relación del sexo con la variable que nos ocupa se ha encontrado que chicas y chicos difieren en la percepción de autoeficacia en diferentes situaciones. Así, las mujeres tienden a tener menor sentido de autoeficacia en tareas científicas (Hackett y Campbell, 1987), y relacionadas con roles típicamente masculinos (Bandura, 1997).

Creerse capaz de realizar correctamente una tarea hace que la misma esté dentro de su posible elección. En cambio, si ante una determinada tarea un individuo no se siente capaz de afrontar con éxito la misma, huirá de dicha tarea. Por lo que hemos de tener presente que si no es lo mismo tener capacidad que juzgarse capaces, resulta que nuestras posibilidades y el destino de nuestras vidas están en manos de la autoeficacia y no de la capacidad. Esta elección de tarea supone que el sujeto crea en torno a ella como una especie de campo visual y afectivo expandido, lleno de luz y posibilidades, en el que coordina e incluso crea las habilidades y las circunstancias que le permitan llevar a cabo su elección (Garrido, 2000).

El sentimiento de capacidad o no ante una tarea, está relacionado con la interpretación que hacemos de los resultados obtenidos ante la misma. La interpretación ante un mismo resultado es diferente para quienes se consideran a sí mismos capaces de afrontarlo con éxito que para aquellos que se consideran incapaces. Por lo que la percepción de autoeficacia influye en la atribución causal de los resultados de la propia conducta. Ante tareas cuyo resultado ha sido satisfactorio, los individuos que se consideran capaces de realizar con éxito la tarea atribuyen los resultados de la misma a su

propia capacidad. Las personas que no se consideran capaces de realizar con éxito la tarea atribuyen los resultados de éxito a la suerte. Si se trata de fracaso los que se sienten capaces lo atribuyen al poco esfuerzo, los que se juzgan incapaces a su incapacidad.

La autoeficacia puede marcar diferencias en la forma de pensar, sentir y actuar de las personas. Los sentimientos de autoeficacia bajos están asociados con depresión, ansiedad y desamparo, ello implica que personas con baja autoeficacia albergan además pensamientos pesimistas, no sólo sobre su ejecución, sino también sobre su propio desarrollo personal (Grau, Salanova y Peiró, 2000).

Las consecuencias de que un individuo tenga una buena o mala autoeficacia tienen implicaciones más allá de la adquisición de unas metas. Así, la percepción de bienestar se relaciona estrechamente con las creencias de autoeficacia (Maddux, 2005), ya que las dichas creencias llevan a los logros de los objetivos personales y como consecuencia los individuos pueden llegar a alcanzar su bienestar (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005).

En el marco académico las repercusiones de esta variable son importantes, ya que afectan no sólo al rendimiento académico en particular, sino también a la conducta vocacional (Wood y Tabernero, 2000), y al bienestar del alumnado en general.

3. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Esta escala sirve para evaluar la autoeficacia de chicos y chicas adolescentes tienen de su propia capacidad. La estimación de la autoeficacia se ha realizado con la adaptación española de la Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer, 1996), validada en nuestro país por Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000). La escala fue elaborada originalmente en alemán por Matthias Jerusalem y Ralf Schwarzer en 1981 (cfr. Jerusalem y Schwarzer, 1992), utilizada y validada en numerosos estudios (Schwarzer, Baessler, Kwiatek, Schröder y Zhang, 1996) y adaptada a varios idiomas, alcanzando una alta consistencia interna (coeficiente alfa de Cronbach de entre .79 y .93) y un alto grado de validez en términos de validación convergente y discriminante. El interés de esta escala radica en la obtención de información sobre como actúa un adolescente ante una dificultad o problema.

Este instrumento es una escala unidimensional compuesta por 10 ítems (por

ejemplo: “Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga”), que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Incorrecto) y 4 (Cierto). El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para la escala fue de .82.

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

NORMAS DE APLICACIÓN

Esta escala puede autoadministrarse pudiéndose aplicar tanto de forma individual como colectiva. Este instrumento permite responder señalando la opción con la que cada individuo se identifica resultando cuatro posibles respuestas 1 (Incorrecto), 2 (Apenas cierto), 3 (Más bien cierto) y 4 (Cierto). Es relevante explicar a los sujetos que no hay respuestas ni buenas ni malas.

NORMAS DE CORRECCIÓN

Deben sumarse las puntuaciones asignadas a los ítems que componen la escala. A continuación presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse.

Escala de auto-eficacia generalizada: ítem1 + ítem2 + ítem3 + ítem4 + ítem5 + ítem6 + ítem7 + ítem8 + ítem9 + ítem10 (10-40).

Una vez calculadas estas puntuaciones directas deben transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando las tablas correspondientes al sexo y la edad del chico o chica que haya cumplimentado el cuestionario. Los baremos se han elaborado con una muestra de adolescentes pertenecientes a las provincias de Sevilla, Cádiz, Huelva y Córdoba de la Comunidad Andaluza, cuyas características y distribución, se han descrito al inicio de este manual.

5. NORMAS DE INTERPRETACIÓN

Debe recordarse que la puntuación centil indica el porcentaje de sujetos del grupo normativo por encima del que se sitúa el adolescente en una dimensión concreta. Por ejemplo, un chico que se situase en el percentil 90 en autoeficacia tendría una percepción de dicho concepto, más alta que el 90 % de sus compañeros de su mismo sexo y edad.

La escala está constituida por ítems que presentan situaciones que se resuelven en positivo por lo que cuánto más alta sea la puntuación obtenida por individuo, más positiva será su autoeficacia.

En la valoración de las puntuaciones de esta escala hemos de tener en cuenta que una autoeficacia alta implica que la persona puede creerse capaz de realizar los objetivos que se propone. En cambio, una autoeficacia baja hace que la persona no se considere capaz de afrontar satisfactoriamente una tarea, aunque su capacidad se lo permita.

Las implicaciones de los resultados obtenidos en esta escala han de ser tenidos en cuenta dentro del marco de la elección de carreras, ya que un individuo con una autoeficacia baja condicionará su elección a su percepción de capacidad y como sabemos la elección de carrera es una de las principales decisiones que tienen que realizar las personas, ya que la congruencia entre la persona y su profesión contribuye significativamente a la satisfacción con la vida y la autoestima personal (McIntosh, 2000).

Se debe tener en cuenta que trabajar con la autoeficacia de una persona es una importante vía de mejora, que fortalece y aumenta su autoestima, generando un sentimiento de bienestar, que contribuye a la realización y consecución de objetivos personales acorde a sus capacidades.

BAREMOS CHICAS/OS 12-13 AÑOS

CENTILES	PUNTUACIONES DIRECTAS		CENTILES
	Chicas	Chicos	
95	37	39	95
90	35	37	90
85	-	36	85
80	34	35	80
75	33	-	75
70	32	33	70
65	31	-	65
60	-	32	60
55	30	-	55
50	-	31	50
45	29	30	45
40	-	-	40
35	28	29	35
30	27	28	30
25	-	-	25
20	26	27	20
15	25	26	15
10	24	25	10
5	22	23	5
N	260	222	
Media	29.60	30.94	
D.t.	4.64	4.81	

BAREMOS CHICAS/OS 14-15 AÑOS

CENTILES	PUNTUACIONES DIRECTAS		CENTILES
	Chicas	Chicos	
95	37	39	95
90	36	37	90
85	34	36	85
80	33	-	80
75	32	35	75
70	-	34	70
65	31	33	65
60	-	32	60
55	30	-	55
50	29	31	50
45	-	-	45
40	28	30	40
35	27	29	35
30	-	-	30
25	26	28	25
20	25	27	20
15	24	26	15
10	23	25	10
5	22	23	5
N	667	515	
Media	29.21	31.06	
D.t.	4.85	4.90	

BAREMOS CHICAS/OS 16-17 AÑOS

CENTILES	PUNTUACIONES DIRECTAS		CENTILES
	Chicas	Chicos	
95	36	38	95
90	35	37	90
85	34	36	85
80	33	35	80
75	32	34	75
70	31	33	70
65	-	-	65
60	30	32	60
55	-	31	55
50	29	-	50
45	-	30	45
40	28	-	40
35	-	29	35
30	27	-	30
25	26	28	25
20	25	27	20
15	-	-	15
10	23	26	10
5	21	24	5
N	400	326	
Media	29.03	30.96	
D.t.	4.68	4.16	

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.

Incorrecto	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, C. y Archer, J. (1998). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Baessler, J. y Schwarzer, R. (1993). Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la Escala de Autoeficacia general. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of control*. New Jersey.: Freeman.
- Dweck, C. S., Chiu, C. y Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Garrido, E. (2000). Autoeficacia en el mundo laboral. *Apuntes de Psicología*, 18, (1), 9-38.
- Grau, R., Salanova, M. y Peiró J.M. (2000). Efectos moduladores de la autoeficacia en el estrés laboral. *Apuntes de Psicología*, 18, (1), 57-75.
- Hackett, G. y Campbell, N.K. (1987). Task self-efficacy and task interest as a function of performance on a gender-neutral task. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 203-215.
- Jerusalem, M. y Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (ed.): *Self-efficacy: Thought Control of Action*. Wasingthon, DC: Hemisphere.
- Maddux, J. E. (2005). Self-efficacy. In C. R. Snyder y S. J. López (eds.), *Handbook of Positive Psychology*, 277-287. Oxford: University Press.
- McIntosh, P.I. (2000). Life Career Development: Implications for School Counselors. *Journal of Education*, 120, (4), 621-626.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar Psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-181.
- Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Schröder, K. y Zhang, J. X. (1996). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, y Chinese versions of the

General Self-Efficacy scale. *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), 69-88.

Wood, R. E. y Tabernero, C. (2000). Concepción de la capacidad como determinante de la autoeficacia y eficacia grupal percibida. *Apuntes de Psicología*, 18, (1), 39-56.

4.3. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN VITAL

1. FICHA TÉCNICA

- Nombre de la escala: Student's life satisfaction scale.
- Autor: Huebner, E.S. (1991)
- Nº de ítems: 7
- Aplicación: Se puede aplicar de forma 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.

2. EL CONCEPTO DE SATISFACCIÓN VITAL Y SU IMPORTANCIA PARA EL DESARROLLO ADOLESCENTE

¿Estás satisfecho/a con tu vida? Para contestar a esta pregunta debe valorarse el estado actual en el que nos encontramos y compararlo con el estado ideal que aspiramos alcanzar según los objetivos vitales que se persiguen. La discrepancia entre estado actual e ideal informa sobre la satisfacción vital de la persona (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999). 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. Dicho modelo incluye tres componentes: el afecto positivo, el afecto negativo y la satisfacción vital (Andrews y Withey, 1976; Bradburn, 1969; Campbell, Converse y Rodgers, 1976; Chamberlain, 1988; Diener, 1984; Huebner, 1991; Huebner y Dew, 1996). Este modelo trifactorial es aplicable a niños/as desde los ocho años hasta la edad adulta. 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 displacer 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, mientras que cuando sobrepasa los estándares, tendería a ser alto

Las investigaciones en el campo del bienestar psicológico muestran, por un lado, que la satisfacción vital está relacionada o depende de muchas cosas. 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 (Diener, 1994; Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; García, 2002; García-Viniegras y González, 2000; Liberalesso, 2002). Si nuestra forma de ser nos gusta y si 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 lo están las relaciones familiares, las relaciones de pareja, la participación social, la satisfacción laboral, el apoyo social, el nivel de ingresos, 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.

Algunas investigaciones han verificado que la satisfacción vital no puede ser explicada exclusivamente por variables de tipo socioeconómico, el sexo o la edad (Quiroga y Sánchez López, 1997; Sánchez López y Quiroga, 1995; Schumutte y Ryff, 1997). Las variables de personalidad también se han intentado asociar con la satisfacción vital, intentando los investigadores encontrar relaciones entre rasgos psicológicos como el neuroticismo o la extraversión y los estados emocionales -afecto positivo y negativo- (Costa y McCrae, 1998). No obstante, parece que los resultados de investigación apuntan a que categorías de nivel intermedio como los objetivos vitales o planes personales permiten explicar la satisfacción vital como el resultado de las influencias biológicas, sociales, ambientales y culturales (Little, 1999).

En el grupo de investigaciones que se centran en las relaciones entre satisfacción vital y variables familiares podemos destacar, por ejemplo, el estudio realizado por Oliva, Parra y Arranz (2008) en el que utilizaron la escala elaborada por Huebner (1991), *Students' Life Satisfaction Scale*, para evaluar el ajuste adolescente. En esta investigación se encontraron relaciones significativas entre los estilos parentales y la satisfacción vital de los más de 800 chicos y chicas que componían la muestra. Tanto el estilo relacional paterno como el materno se relacionaron con las medidas de ajuste adolescente (entre las que estaba la satisfacción vital), siendo en ambos casos los estilos democráticos más eficaces que los estrictos, y estos, a su vez, más eficaces que los indiferentes. Además, aquellos adolescentes que vivían con sus padres/madres y ambos tenían un estilo relacional democrático eran los que puntuaban más alto en satisfacción vital, seguidos por los que tenían un sólo padre/madre democrático y, finalmente, por los que no tenían ninguno.

Si comparamos cómo somos y cómo son nuestras relaciones e influencias ambientales con cómo deseamos ser y que fueran esas influencias, la mayor o menor discrepancia entre lo real y lo ideal hará que nos sintamos más o menos satisfechos (Díaz-Morales, 2001; García-Viniegras y González, 2000; Veenhoven, 1994). Además, como señalan Castro y Díaz (2002), los objetivos vitales se relacionan con la satisfacción vital y podemos encontrar diferencias transculturales y entre entornos rurales y urbanos en dicha asociación.

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

El instrumento de evaluación de la satisfacción vital que aquí se presenta sirve para obtener una valoración global sobre la satisfacción vital. Se trata de una escala que nos informa sobre la valoración subjetiva que nuestros adolescentes hacen de su propia vida en términos generales, la cual está relacionada con el bienestar psicológico que experimentan. Los sujetos con una alta satisfacción vital suelen mostrar un mayor bienestar psicológico, el cual les permite afrontar los retos vitales con mayor energía y optimismo. Aquellos individuos que puntúen bajo en satisfacción vital pueden experimentar sentimientos de ansiedad y depresión al no verse alcanzados sus objetivos vitales. Es muy probable que ese estado de afecto negativo influya en sus relaciones

sociales y en su vida cotidiana, haciendo que las percepciones sobre su propia vida sean más negativas (Huebner y Dew, 1996). Además, la promoción de la felicidad y el bienestar psicológico parecen objetivos deseables ya que se asocian a la salud física y mental, y se convierten en factores protectores contra la depresión y el suicidio (Koivu-maa-Honkanar, Honkanar, Koskenvuo y Kaprio, 2003).

3. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Esta escala sirve para evaluar la satisfacción vital de los chicos y chicas adolescentes. Está compuesta por siete ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 7 (Totalmente de acuerdo). No dispone de subescalas, por lo que contempla tan sólo una puntuación global. El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para esta escala fue de .81

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

NORMAS DE APLICACIÓN

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder indicando su grado de acuerdo con la expresión recogida en cada uno de los ítems en una escala que va de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 7 (Totalmente de acuerdo). Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 7.

NORMAS DE CORRECCIÓN

En primer lugar deben invertirse las puntuaciones de los ítems 2, 3 y 4. Para ello, se cambiarán las puntuaciones de esta manera (1 = 7), (2 = 6), (3 = 5), (4 = 4), (5 = 3), (6 = 2) y (7 = 1). A continuación, han de sumarse las puntuaciones asignadas a los ítems que componen la escala. La puntuación mínima y máxima que puede obtenerse es de 7 y 49.

Una vez calculada esta puntuación directa puede transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando las tablas correspondientes al sexo y la edad del chico o chica que haya cumplimentado el cuestionario. Los baremos se han elaborado con una muestra de adolescentes pertenecientes a las provincias de Sevilla, Cádiz, Huelva y

Córdoba de la Comunidad Andaluza, cuyas características y distribución, se han descrito al inicio de este manual.

5. NORMAS DE INTERPRETACIÓN

Debe recordarse que la puntuación centil indica el porcentaje de sujetos del grupo normativo por encima del que se sitúa el adolescente en una dimensión concreta. Por ejemplo, un chico que se situase en el percentil 90 tendría una satisfacción vital muy alta, más alta que el 90 de sus compañeros de su mismo sexo y edad. Por el contrario, un adolescente que se situase en el percentil 10 con la puntuación obtenida en esta escala, tendría una percepción de su satisfacción vital muy baja, más baja que el 90 por ciento de los compañeros de su mismo sexo.

Esta escala sirve como instrumento de evaluación de la satisfacción vital y con ella podemos obtener una valoración global sobre ésta. Se trata de una escala que nos informa sobre la valoración subjetiva que nuestros adolescentes hacen de su propia vida en términos generales, la cual está relacionada con el bienestar psicológico que experimentan. Por tanto es conveniente tener en cuenta, en la interpretación de los resultados obtenidos con esta escala, que las puntuaciones reflejan, como hemos comentado, la percepción que tiene el propio sujeto por lo que es posible que algunos sujetos, por distintas razones, sobreestimen su bienestar psicológico y que otros, por el contrario, lo infravaloren, pudiendo ocurrir también que el sujeto evaluado no haya sido sincero en sus respuestas.

Como se comentaba en el apartado introductorio los sujetos con una alta satisfacción vital suelen mostrar un mayor bienestar psicológico, el cual les permite afrontar los retos vitales con mayor energía y optimismo, mientras que los individuos que puntúan bajo en satisfacción vital pueden experimentar sentimientos de ansiedad y depresión al no verse alcanzados sus objetivos vitales. Esta escala se utiliza como medida de la satisfacción vital del adolescente, cuanta más alta sea la puntuación obtenida en el total de la escala mayor será la satisfacción vital que el sujeto percibe de sí mismo.

BAREMOS CHICAS/OS DE 12-13 AÑOS

CENTILES	PUNTUACIONES DIRECTAS		CENTILES
	Chicas	Chicos	
95	48	47	95
90	46	46	90
85	45	45	85
80	44	-	80
75	43	44	75
70	-	42	70
65	41	41	65
60	40	40	60
55	39	-	55
50	38	38	50
45	37	37	45
40	36	-	40
35	35	35	35
30	34	34	30
25	32	33	25
20	31	31	20
15	30	29	15
10	27	26	10
5	23	22	5
N	259	218	
Media	37.25	37.22	
D.t.	7.80	7.85	

BAREMOS CHICAS/OS DE 14-15 AÑOS

	PUNTUACIONES DIRECTAS		
CENTILES	Chicas	Chicos	CENTILES
95	47	47	95
90	45	46	90
85	44	44	85
80	43	43	80
75	42	-	75
70	41	42	70
65	40	41	65
60	39	40	60
55	38	39	55
50	-	38	50
45	37	37	45
40	35	36	40
35	34	35	35
30	33	33	30
25	32	32	25
20	30	31	20
15	28	29	15
10	25	28	10
5	21	25	5
N	664	511	
Media	36.21	37.14	
D.t.	7.92	7.01	

BAREMOS CHICAS/OS DE 16-17 AÑOS

CENTILES	PUNTUACIONES DIRECTAS		CENTILES
	Chicas	Chicos	
95	47	47	95
90	45	45	90
85	44	44	85
80	42	43	80
75	41	42	75
70	40	41	70
65	39	40	65
60	38	39	60
55	37	38	55
50	36	-	50
45	35	37	45
40	34	36	40
35	33	35	35
30	31	34	30
25	29	32	25
20	28	31	20
15	26	30	15
10	24	28	10
5	21	23	5
N	399	326	
Media	35.27	36.94	
D.t.	7.94	7.07	

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrews, F. M. y Withey, S. B. (1976). Social indicators of well-being: America's perception of life quality. New York: *Plenum Press*.

Bradburn, N.M. (1969). The structure of psychological well-being. Chicago: *Aldine*.

Campbell, A., Converse P. E. y Rodgers W. L. (1976). The quality of American life. New York: *Russell Sage*.

Castro, A. y Díaz, J.F. (2002). Objetivos de vida y satisfacción vital en adolescentes españoles y argentinos. *Psicothema*, 14 (1), 112-117.

Chamberlain, K. (1988). On the structure of well-being. *Social Indicators Research* 20, 581-604.

Costa, P. y McCrae, R. (1998). Estados de ánimo y personalidad en la etapa adulta. En M^a P. Sánchez-López y M^a A. Quiroga Estévez (Eds). *Perspectivas Actuales en la Investigación Psicológica de las Diferencias Individuales*, 295-310. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces SA.

Díaz-Morales, J.F. (2001). Diferencias intergrupales en el sistema de metas, satisfacción y rendimiento en adolescentes. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Diener, E. (1984). Subjective well-being, *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.

Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 3 (8), 67-113.

Diener, E., Suh, M., Lucas, E. y Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.

García, M.A. (2002): Desde el concepto de felicidad al abordaje de las variables implicadas en el bienestar subjetivo: un análisis conceptual. Universidad de Málaga.

García-Viniegras, C. y González, I. (2000). La categoría bienestar psicológico, su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina Integral*, 16 (6), 586-592.

Huebner, E. S. (1991). Further validation of the Students Life Satisfaction Scale: The in-

dependence of satisfaction and affect rating. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9, 363-368.

Huebner, E. S., y Dew, T. (1996). Interrelationships of positive affect, negative affect and life satisfaction in an adolescent sample. *Social Indicators Research*, 38, 129-137.

Koivumaa-Honkanar, H., Honkanar, R., Koskenvuo, M. y Kaprio, J. (2003). Self reported happiness in life and suicide in ensuing 20 years. *Social Psychiatry + Psychiatric Epidemiology*, 38, 244-248

Liberalesso, A. (2002). Bienestar subjetivo en la vida adulta y en la vejez: hacia una psicología positiva en América Latina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34 (1-2), 55-74.

Little, B. (1999). Personality and motivation: Personal action and the conative evolution. En L. Pervin y O. John (eds.). *Handbook of Personality. Theory and Research*, 501-524. Guilford Press: New York.

Oliva, A., Parra, A. y Arranz, A. (2008). Estilos relacionales materno y paterno y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 31 (1).

Quiroga, M. A. y Sánchez López, M. P. (1997). Análisis de la insatisfacción familiar. *Psicothema*, 9 (1), 69-82.

Sánchez López, M. P. y Quiroga, M. A. (1995). Relaciones entre satisfacción familiar y laboral: Variables moduladoras. *Anales de Psicología*, 11 (1).

Schumutte, P. y Ryff, C. (1997). Personality and well-being: Reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (3), 549-559.

Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial* 3 (9), 87-116

4.4. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DEL OPTIMISMO

I. FICHA TÉCNICA

- Nombre de la escala: General Mood Subscale.
- Autores: Adaptación española de la subescala General Mood del Emotional Quotient Inventory (EQ-i, YV) de Bar-On, R. y Parker, J.D.A (2000).
- Nº de ítems: 8
- Aplicación: Se puede aplicar de forma individual o colectiva a niños/as y adolescentes de entre 12 y 17 años.
- Duración: Unos 5 minutos.
- Finalidad: Evalúa 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.

2. EL ESTADO DE ÁNIMO COMO FACILITADOR DE LAS CONDUCTAS SOCIAL Y EMOCIONALMENTE INTELIGENTES

Los años noventa del pasado siglo fueron el caldo de cultivo idóneo para la aparición de nuevas inteligencias que vinieron a enriquecer la conceptualización de este constructo, algunas de ellas con una base empírica y otras con modelos elegantes pero no contrastados con resultados de investigación (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007).

Entre estas aportaciones podemos encontrar conceptos como el de inteligencias múltiples de Gardner (Gardner, 1983; Gardner, 1993), el cual incluye dos tipos de inteligencias denominadas intrapersonal e interpersonal que están muy relacionadas con la inteligencia emocional y la inteligencia social respectivamente, el concepto de inteligencia práctica (Sternberg y Grigorenko, 2000), el de inteligencia emocional (Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1997; Payne, 1986; Salovey y Mayer, 1990) o el de optimismo inteligente (Aviá y Vázquez, 1998), entre otros.

Si repasamos la historia de la psicología de las emociones nos daremos cuenta de que las emociones negativas han tenido hasta el momento un protagonismo mucho mayor en las publicaciones científicas que las emociones positivas. La ansiedad y el miedo aventajan con gran diferencia al optimismo o a la alegría en la carrera científica, aunque cualquiera sabe que las segundas no son menos importantes que las primeras. La escala que se presenta en este documento evalúa precisamente optimismo y alegría aunque, como se verá en el apartado sobre las normas de interpretación de los resultados, las puntuaciones en esta escala pueden indicar altas puntuaciones en ansiedad y depresión.

En el modelo de R. Bar-On sobre la inteligencia socio-emocional (Bar-On, 1988) se destacan una serie de habilidades socio-emocionales que se agrupan en competencias definitorias de la inteligencia socio-emocional. Además, su modelo incluye otro grupo de variables que se denominan facilitadores, aspectos que no componen la inteligencia socio-emocional pero que son muy importantes para que aparezcan conductas social y emocionalmente inteligentes. El optimismo y la felicidad son dos de estos facilitadores de la conducta socio-emocionalmente inteligente, junto con la auto-actualización, la independencia y la responsabilidad social.

El estado de ánimo, humor general o automotivación se refiere al grado de optimismo y felicidad que describe a una persona. 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.

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.

Definir la felicidad no es tarea fácil pero se podría decir que tiene que ver con sentirse contento con uno mismo, con los demás y con la vida en general. Estar alegres y satisfechos con la propia vida, disfrutar de los demás y divertirse son características

comunes a las personas felices. Estas características tienen como consecuencia que el sujeto se sienta bien y cómodo tanto en su trabajo como en su tiempo de ocio, disfrutando de las oportunidades que le ofrece la vida con entusiasmo y alegría. Si no se puede experimentar la felicidad o no se genera afecto positivo, es probable que esa persona se sienta insatisfecha y presente tendencias de tipo ansioso y/o depresivo.

Desde el punto de vista del individuo, ser social y emocionalmente inteligente consiste en expresar y comprender las propias emociones, comprender a los demás y 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. Finalmente, 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 manera que 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.

A continuación se describe la escala que permite evaluar el estado de ánimo, quinto metafactor del modelo de Bar-On sobre la inteligencia socio-emocional.

3. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

La escala que se presenta forma parte del Emotional Quotient Inventory Youth Version (EQ-i: YV), uno de los tres instrumentos que Reuven Bar-On ha desarrollado

para evaluar su modelo sobre la inteligencia socio-emocional (Bar-On, 1997a; Bar-On, 1997b; Bar-On, 2004; Bar-On, 2006). Este autor entiende la inteligencia socio-emocional como un cruce entre competencias sociales y emocionales, habilidades y facilitadores que influyen en el comportamiento inteligente (Bar-On, 2000).

El EQ-i: YV es un instrumento que mide el comportamiento emocional y socialmente inteligente de niños y adolescentes de entre 7 y 18 años. Está compuesto por 60 ítems que han de ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Nunca) y 5 (Siempre) y cuenta con las sub-escalas de Adaptabilidad, Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del Estrés, Humor General, Impresión Positiva e Indicador de Inconsistencia en las Respuestas -las dos últimas subescalas están incluidas para detectar sujetos que quieren dar una impresión positiva exagerando sus respuestas y a los que responden al azar- (Bar-On, 2004).

En este documento se muestra una de las subescalas del instrumento, la de Humor General. En concreto, esta subescala mide el optimismo y la felicidad o alegría del sujeto evaluado, es decir, su capacidad para mantener una actitud positiva ante la vida y para ver su lado positivo, así como la capacidad para sentirse satisfecho de uno mismo y de los demás.

En su versión original, la subescala de Humor General consta de 14 ítems (Bar-On y Parker, 2000) que nuestro equipo de investigación ha reducido tras realizar diversos análisis estadísticos que han permitido adaptar la subescala a nuestros objetivos. Tras llevar a cabo un análisis de fiabilidad del instrumento mediante el alpha de Cronbach, estudios sobre normalidad y análisis factoriales exploratorios, se ha depurado la subescala eliminando aquellos ítems hasta quedarnos con 8 de los 14 originales.

Teniendo en cuenta que la validez de constructo es el tipo de validez más importante -y que incluye a los otros tipos de validez-, se eligió el análisis factorial exploratorio para llevar a cabo la depuración de la escala. Nuestro objetivo fue comprobar el grado en que la escala de toma de decisiones se ajustaba a la variable que se pretendía evaluar. El procedimiento estadístico concreto que se empleó fue el método de factorización de ejes principales con rotación oblimin directo. A continuación exponemos los resultados de dicho análisis.

En el análisis factorial exploratorio se comprobó la adecuación de la muestra para realizar el análisis mediante el test Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= .90). Se siguieron los

criterios de eliminar los ítems con comunalidades inferiores a .40, aquellos cuyo peso factorial más elevado era inferior a .32, los que tenían pesos superiores a .32 en más de un factor, y aquellos en los que la diferencia entre el peso factorial más elevado y el siguiente era inferior a .15. Para asegurar la estabilidad factorial también se excluyeron factores con menos de tres ítems.

La solución factorial final realizada sobre los ocho ítems que superaron los criterios anteriores reveló la existencia de un factor que explica un 60.9% de la varianza, con un autovalor de 4.87. El segundo factor presenta un autovalor menor que 1, por lo que la escala mostró claramente ser unidimensional. El gráfico de sedimentación obtenido también apoya este resultado. Los coeficientes factoriales estandarizados se presentan en la Tabla 3.

TABLA 3. COEFICIENTES FACTORIALES ESTANDARIZADOS EN EL FACTORES DE PRIMER ORDEN OBTENIDO EN EL AFE.

Ítems	Coeficientes en Factor
Ítem 1	.71
Ítem 2	.81
Ítem 3	.80
Ítem 4	.74
Ítem 5	.77
Ítem 6	.59
Ítem 7	.78
Ítem 8	.71

En lo que se refiere a la fiabilidad de la escala, el procedimiento que se ha seguido ha sido el índice de consistencia interna alfa de Cronbach. Mediante este procedimiento se pretende saber si los elementos que componen la escala miden lo mismo que el resto de los elementos que la componen. Para la muestra total, se obtuvo un índice alfa de Cronbach de .91 para N=2320.

La versión definitiva de esta escala está compuesta por ocho ítems. Los sujetos han de puntuar entre 1 (Nunca) y 5 (Siempre) cada uno de los ítems que la componen, en función de la puntuación que mejor los define.

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

NORMAS DE APLICACIÓN

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder indicando la puntuación que mejor lo define en cada ítem siguiendo una escala que va de 1 (Nunca) a 5 (Siempre). Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 5.

NORMAS DE CORRECCIÓN

En primer lugar, han de sumarse las puntuaciones asignadas a los ítems para obtener la puntuación en la dimensión. Seguidamente se indica cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse.

Estado de ánimo: ítem1 + ítem 2 + ítem 3 + ítem 4 + ítem 5 + ítem 6 + ítem 7 + ítem 8. Rango (8 – 40).

Una vez calculadas estas puntuaciones directas deben transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando las tablas correspondientes al sexo y la edad del chico o chica que haya cumplimentado el cuestionario. Los baremos se han elaborado con una muestra de adolescentes pertenecientes a las provincias de Sevilla, Cádiz, Huelva y Córdoba de la Comunidad Andaluza, cuyas características y distribución, se han descrito al inicio de este manual.

5. NORMAS DE INTERPRETACIÓN

En primer lugar, debe tenerse en cuenta que esta escala no evalúa ni inteligencia emocional ni inteligencia socio-emocional. La puntuación que se obtiene con ella informa de un estado personal que favorece la aparición de conductas social y emocionalmente inteligentes (Bar-On, 2006).

El estado de ánimo de un sujeto es un estado psicológico subjetivo que nos hace experimentar bienestar personal y nos ayuda a relacionarnos con los demás y a afrontar la vida con una actitud positiva y constructiva. Por tanto, cuantos más altos sean los resultados obtenidos en la escala, más positivo será el funcionamiento eficaz de la persona evaluada en los ámbitos personal y social. Los resultados bajos sugieren

inhabilidad para ser eficaz y existencia de posibles problemas emocionales, sociales y de comportamiento (Bar-On, 2005).

Es importante tener en cuenta la edad de la persona evaluada para interpretar los resultados de forma precisa, así como las circunstancias personales en las que se encuentre en el momento de la evaluación. Por ejemplo, un sujeto que acaba de vivir un acontecimiento personal negativo importante (la pérdida de un ser querido, una ruptura sentimental dolorosa, un accidente con secuelas físicas, etc.) puede presentar un estado de ánimo negativo congruente con el acontecimiento que ha sufrido que puede influir en sus respuestas. En estos casos, se debe interpretar los resultados de la evaluación como un reflejo de un estado más o menos transitorio que puede estar provocando una baja puntuación en el momento de la evaluación. Se puede decir que, en general, la inestabilidad emocional en momentos concretos del desarrollo debida a transiciones evolutivas estresantes (cambios bruscos durante algún momento de la adolescencia, falta de ajuste del contexto a las nuevas características y capacidades del adolescente, etc.) o a acontecimientos negativos, son factores que influyen en la respuesta del sujeto. Por ello, se debe interpretar las puntuaciones de la persona evaluada comparándolas con las de los sujetos de su misma edad y sexo, situándolo en relación a su cohorte, y considerando lo que está pasando en su vida en la actualidad.

Los sujetos con altas puntuaciones en la escala suelen tener una actitud positiva ante la vida y se sienten satisfechos con ellos mismos y con los demás. Es probable que sean sujetos con buena capacidad para gestionar sus propias emociones y para resolver situaciones conflictivas, manejando el estrés y controlando sus impulsos de forma adecuada. Por tanto, las puntuaciones en la escala de estado de ánimo han de ser interpretadas junto con las de la escala de manejo del estrés y la de satisfacción vital que también aparecen en este documento.

Las puntuaciones bajas en estado de ánimo deben ponernos en alerta y deberán ser confirmadas mediante otras evaluaciones que profundicen en la percepción del sujeto mediante el uso de entrevistas o escalas específicas que aclaren los resultados obtenidos. Es importante saber que el estado de ánimo negativo se relaciona con ansiedad, depresión, baja autoestima o conflictos personales y sociales en diferentes contextos (familia, escuela, grupo de iguales). Este tipo de situaciones pueden requerir de la intervención por parte de los educadores y/o especialistas.

BAREMOS CHICAS/OS DE 12-13 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS			
CENTILES	CHICAS	CHICOS	CENTILES
95	-	-	95
90	40	-	90
85	-	40	85
80	39	-	80
75	38	-	75
70	-	-	70
65	37	38	65
60	36	37	60
55	35	36	55
50	34	35	50
45	33	34	45
40	32	33	40
35	31	32	35
30	30	-	30
25	29	30	25
20	27	-	20
15	26	29	15
10	24	27	10
5	22	25	5
N	246	216	
Media	32.99	34.42	
D.t.	6.04	5.14	

BAREMOS CHICAS/OS DE 14-15 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS			
CENTILES	CHICAS	CHICOS	CENTILES
95	-	-	95
90	40	40	90
85	-	-	85
80	38	-	80
75	37	39	75
70	36	38	70
65	35	37	65
60	34	36	60
55	33	-	55
50	32	35	50
45	31	34	45
40	30	33	40
35	-	32	35
30	29	31	30
25	28	30	25
20	27	-	20
15	26	29	15
10	24	27	10
5	21	25	5
N	649	501	
Media	31.94	34.08	
D.t.	6.10	5.34	

BAREMOS CHICAS/OS DE 16-17 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS			
CENTILES	CHICAS	CHICOS	CENTILES
95	40	-	95
90	39	40	90
85	37	-	85
80	36	39	80
75	35	38	75
70	34	37	70
65	33	36	65
60	32	35	60
55	31	34	55
50	-	-	50
45	30	33	45
40	29	32	40
35	-	-	35
30	28	31	30
25	27	29	25
20	26	28	20
15	25	27	15
10	24	26	10
5	21	25	5
N	393	315	
Media	30.70	33.35	
D.t.	5.65	5.27	

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aviá, M.D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza.
- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being*. Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa.
- Bar-On, R. (1997a). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (1997b). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En Bar-On, R. y Parker, J. D.A. (Eds.), *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass, 363-387.
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties. En G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*. Hauppauge, New York: Nova Science Publishers, 111-42.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23 (2), 41-61.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25.
- 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.
- Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993) *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. (Traducción castellano: *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós, 1995).

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books. (Traducción Castellano: Kairós, 1996).

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. Nueva York: Basic Books. 3-31.

Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47 (01), 2030A (University Microfilms No. AAC 8605928).

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. (2000). Practical intelligence and its development. En Bar-On, R., y Parker, J. D. A. *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 215–243.

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

1. FICHA TÉCNICA

- Nombre de la escala: Stress Management Subscale.
- 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: Se puede aplicar de forma 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.

2. LA CAPACIDAD PARA MANEJAR EL ESTRÉS: UN COMPONENTE DE LA INTELIGENCIA SOCIO-EMOCIONAL

Una revisión de la literatura científica sobre los modelos teóricos que se basan en el concepto de inteligencia emocional, nos sitúa ante tres perspectivas desarrolladas por varios autores. La del origen del concepto, que se remonta a los estudios de Peter Salovey (Yale University) y John D. Mayer (University of New Hampshire), en los que se define el constructo como un conjunto de habilidades que tienen que ver con la percepción, comprensión, manejo y uso de las emociones propias y de los demás para facilitar el pensamiento (Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990). La perspectiva de Daniel Goleman (1995), que fue el que lo popularizó en su libro *Inteligencia emocional: qué puede importar más que la inteligencia*, aportando un modelo basado en las competencias que diferencian a los trabajadores “estrella” del resto. Por último, la apor-

tación de Reuven Bar-On, quien formuló un modelo de inteligencia socio-emocional muy basado en sus investigaciones sobre el bienestar y que, además, ha diseñado un instrumento de medida que ha sido utilizado en numerosas investigaciones (Bar-On, 1988).

En la práctica, ser social y emocionalmente inteligente consiste en expresar y comprender las propias emociones, comprender a los demás y 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.

Por otro lado, 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, así como la habilidad para ser capaz de establecer y mantener relaciones constructivas y satisfactorias. Finalmente, 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.

El manejo de situaciones estresantes es una de esas habilidades que definen a una persona social y emocionalmente inteligente. Para afrontar con éxito la vida cotidiana parece importante, al menos en nuestra cultura, poseer la capacidad para resistir dichas situaciones o sucesos estresantes y tener también capacidad para demorar los impulsos. Ambas habilidades nos permiten vivir en sociedad y son fundamentales para un buen ajuste psicológico y social.

La tolerancia al estrés es, en esencia, 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, las personas con alta tolerancia a la frustración 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.

El control de impulsos es la habilidad para regular de forma eficaz y constructiva las emociones. En concreto, 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.

Desde el modelo de Bar-On (2006), se entiende que la tolerancia al estrés y el control de impulsos se relacionan con el manejo y el control emocional, haciendo que seamos capaces de utilizar esas emociones en nuestro beneficio. 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. Por tanto, la evaluación del manejo del estrés tiene gran interés para el estudio de las habilidades personales que nos permiten alcanzar un buen ajuste social y psicológico.

En el modelo se incluyen cinco metafactores que agrupan a 15 factores. Todos ellos componen la inteligencia socio-emocional o son elementos facilitadores -aparecen entre guiones en cada metafactor- del comportamiento social y emocionalmente inteligente. Son los siguientes:

Intrapersonal (autoconsciencia y expresion)
Consideración hacia uno mismo Consciencia de las propias emociones Asertividad Independencia -facilitador- Autoactualización -facilitador-
Interpersonal (consciencia social e interacción)
Empatía Responsabilidad social -facilitador- Relaciones interpersonales
Manejo del estrés (manejo de las emociones y control)
Tolerancia al estrés Control del impulso
Adaptabilidad (manejo del cambio)
Comprobación con la realidad Flexibilidad Solución de problemas
Humor general (automotivación)
Optimismo -facilitador- Felicidad -facilitador-

A continuación describiremos la escala que nos permite evaluar el tercer meta-factor del modelo de Bar-On sobre la inteligencia socio-emocional.

3. DESCRIPCION Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

La escala que se utilizó para el estudio, forma parte del Emotional Quotient Inventory Youth Version (EQ-i®: YV), uno de los tres instrumentos que Reuven Bar-On ha desarrollado para evaluar su modelo sobre la inteligencia socio-emocional (Bar-On, 2006; Bar-On, 2004; Bar-On, 1997a; Bar-On, 1997b). Este autor entiende la inteligencia socio-emocional como un cruce entre competencias sociales y emocionales, habilidades y facilitadores que influyen en el comportamiento inteligente (Bar-On, 2000).

El EQ-i: YV es un instrumento que mide el comportamiento emocional y socialmente inteligente de niños y adolescentes de entre 7 y 18 años. Está compuesto por 60 ítems que han de ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Nunca) y 5 (Siempre) y cuenta con las sub-escalas de Adaptabilidad, Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del Estrés, Humor General, Impresión Positiva e Indicador de Inconsistencia en las Respuestas -las dos últimas subescalas están incluidas para detectar sujetos que quieren dar una impresión positiva exagerando sus respuestas y a los que responden al azar- (Bar-On, 2004).

En este documento se presenta una de las subescalas del instrumento, la de Manejo del Estrés. En concreto, esta subescala mide la capacidad para resistir a sucesos adversos y situaciones estresantes, así como la capacidad para resistir o demorar un impulso.

En su versión original, la subescala de Manejo del Estrés consta de 12 ítems (Bar-On y Parker, 2000) que ha sido reducida tras realizar diversos análisis estadísticos para adaptar la subescala a los objetivos del presente proyecto. Tras llevar a cabo un análisis de fiabilidad del instrumento mediante el alfa de Cronbach, estudios sobre normalidad y análisis factoriales exploratorios, hemos depurado la subescala eliminando algunos ítems hasta quedarnos con 8 de los 12 originales.

Teniendo en cuenta que la validez de constructo es el tipo de validez más importante y que incluye a otros tipos de validez, se eligió el análisis factorial exploratorio para llevar a cabo la depuración de la escala. El objetivo fue comprobar el grado en que la escala de toma de decisiones se ajustaba a la variable que queríamos evaluar. El procedimiento estadístico concreto que se utilizó fue el método de factorización de ejes principales con rotación obliqua directa. A continuación exponemos los resultados de dicho análisis.

En el análisis factorial exploratorio se comprobó la adecuación de la muestra para realizar el análisis mediante el test Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .83$). Se siguieron los criterios de eliminar los ítems con comunalidades inferiores a .40, aquellos cuyo peso factorial más elevado era inferior a .32, los que tenían pesos superiores a .32 en más de un factor, y aquellos en los que la diferencia entre el peso factorial más elevado y el siguiente era inferior a .15. Para asegurar la estabilidad factorial también se excluyeron factores con menos de tres ítems.

La solución factorial final realizada sobre los ocho ítems que superaron los criterios anteriores reveló la existencia de un factor que explica un 39.5 % de la varianza, con un autovalor de 3.16. El segundo factor presenta un autovalor menor que uno, por lo que la escala mostró claramente ser unidimensional. El gráfico de sedimentación obtenido también apoya este resultado. Los coeficientes factoriales estandarizados se presentan en la Tabla 4.

TABLA 4. COEFICIENTES FACTORIALES ESTANDARIZADOS OBTENIDO EN EL AFE.

Ítems	Coeficientes en Factor
Ítem 1	.53
Ítem 2	.37
Ítem 3	.56
Ítem 4	.71
Ítem 5	.71
Ítem 6	.35
Ítem 7	.46
Ítem 8	.66

En lo que se refiere a la fiabilidad de la escala, el procedimiento que hemos seguido ha sido el índice de consistencia interna alfa de Cronbach. Mediante este procedimiento pretendemos saber si los elementos que forman la escala miden lo mismo que el resto de los elementos que la componen. Para la muestra total, obtuvimos un índice alfa de Cronbach de .77 para $N=2339$.

La versión definitiva de esta escala está compuesta por ocho ítems. Los sujetos han de puntuar entre 1 (Nunca) y 5 (Siempre) cada uno de los ítems que la componen, en función de la puntuación que mejor los define.

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

NORMAS DE APLICACIÓN

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder indicando la puntuación que mejor lo define en cada ítem siguiendo una escala que va desde 1 (Nunca) a 5 (Siempre). Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 5.

NORMAS DE CORRECCIÓN

En primer lugar deben invertirse las puntuaciones de todos los ítems incluidos en la subescala. Para ello, se cambiarán las puntuaciones de esta manera (1 = 5), (2 = 4), (3 = 3), (4 = 2) y (5 = 1).

A continuación, han de sumarse las puntuaciones asignadas a los ítems para obtener la puntuación en la dimensión. Seguidamente presentamos dicho sumatorio y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse.

Manejo del estrés: ítem1 + ítem2 + ítem3 + ítem4 + ítem5 + ítem6 + ítem7 + ítem8 (8-40).

Una vez calculadas estas puntuaciones directas pueden transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando las tablas correspondientes al sexo y la edad del chico o chica que haya cumplimentado el cuestionario. Los baremos se han elaborado con una muestra de adolescentes pertenecientes a las provincias de Sevilla, Cádiz, Huelva y Córdoba de la Comunidad Andaluza, cuyas características y distribución, se han descrito al inicio de este manual.

5. NORMAS DE INTERPRETACIÓN

En primer lugar, es importante indicar que el manejo del estrés es un componente más de la inteligencia socio-emocional del modelo de Bar-On (2006). Por lo tanto, la interpretación de los resultados obtenidos mediante la aplicación de esta escala no debe ser considerada como una medida global de la inteligencia socio-emocional sino de uno de sus componentes.

La puntuación que se obtiene en la escala de Manejo del Estrés es una de las que más se relaciona con el bienestar psicológico de la persona evaluada, e informa de algunas de sus

conductas social y emocionalmente inteligentes. Dicho bienestar es un estado subjetivo que surge como consecuencia de un sentimiento de satisfacción con la propia salud física y con uno mismo como persona, con las propias relaciones interpersonales cercanas y con la propia ocupación y situación financiera (Bar-On, 2005).

El buen manejo del estrés y la capacidad para controlar los impulsos son habilidades que favorecen la planificación y resolución de conflictos de forma adecuada. No obstante, hay que considerar que conforme nos vamos desarrollando tenemos la posibilidad de ser más hábiles en 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, situándolo en relación a su cohorte.

También es importante tener en cuenta en la interpretación de los resultados que las puntuaciones reflejan la percepción que tiene el propio sujeto evaluado de su propia capacidad para manejar el estrés. Es posible que algunos sujetos sobreestimen sus capacidades y que otros las infravaloren, pudiendo ocurrir también que el sujeto evaluado no haya sido sincero en sus respuestas.

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 en la escala 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, a diferencia de lo que ocurre con las personas con un mejor manejo del estrés y control de impulsos.

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.

BAREMOS 12-13 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS			
CENTILES	Chicas	Chicos	CENTILES
95	38	38	95
90	36	36	90
85	-	35	85
80	35	34	80
75	34	33	75
70	-	32	70
65	33	-	65
60	32	31	60
55	31	30	55
50	30	29	50
45	-	28	45
40	29	27	40
35	28	26	35
30	27	24	30
25	26	-	25
20	25	23	20
15	24	21	15
10	23	19	10
5	21	17	5
N	251	220	
Media	29.82	28.24	
D.t.	5.61	6.47	

BAREMOS 14-15 AÑOS

	PUNTUACIONES DIRECTAS		
CENTILES	Chicas	Chicos	CENTILES
95	36	37	95
90	35	35	90
85	34	34	85
80	33	33	80
75	32	32	75
70	31	31	70
65	30	-	65
60	-	30	60
55	29	29	55
50	28	28	50
45	-	-	45
40	27	27	40
35	26	26	35
30	-	25	30
25	25	24	25
20	24	23	20
15	23	22	15
10	21	20	10
5	18	18	5
N	653	505	
Media	28.16	28.11	
D.t.	5.49	5.85	

BAREMOS 16-17 AÑOS

	PUNTUACIONES DIRECTAS		
CENTILES	CHICAS	CHICOS	CENTILES
95	36	36	95
90	35	-	90
85	33	34	85
80	32	-	80
75	-	33	75
70	31	32	70
65	30	31	65
60	-	-	60
55	29	30	55
50	28	29	50
45	-	-	45
40	27	28	40
35	26	27	35
30	-	26	30
25	25	25	25
20	24	24	20
15	23	23	15
10	21	22	10
5	18	19	5
N	392	318	
Media	27.96	28.78	
D.t.	5.39	5.35	

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being*. Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa.

Bar-On, R. (1997a). *The BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (1997b). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On and J. D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass, 363-387.

Bar-On, R. (2004). The BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties. En G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, 111-42.

Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23 (2), 41-61.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25.

Bar-On, R., y Parker, J.D.A. (2000). *The BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kai-rós, 1996).

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, 3-31 Nueva York: Basic Books.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

4.6. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN Y TOMA DE DECISIONES

1. FICHA TÉCNICA

- Nombre de la escala: Problem- Solving/Decision-Making Skills Subscale.
- Autores: Adaptación española de la subescala Decision making/Problem solving del Life-skills Development Scale de Darden, Ginter y Gazda (1996).
- Nº de ítems: 8.
- Aplicación: Se puede aplicar de forma individual o colectiva.
- 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.

2. LA CAPACIDAD PARA LA PLANIFICACIÓN Y LA TOMA DE DECISIONES: SU IMPORTANCIA PARA EL DESARROLLO ADOLESCENTE

Una simple exploración en la web del término decision making (toma de decisiones) mediante un buscador cualquiera da como resultado un elevadísimo número de páginas en las que este término aparece, casi 88 millones de entradas, más incluso que el término self-esteem (autoestima). Parece que los humanos concedemos mucha importancia a la habilidad para tomar decisiones, aunque no exista un consenso claro en las perspectivas que diferentes autores asumen, ya que algunos se centran en la explicación de la toma de decisiones por la vía racional mientras que otros ponen el énfasis en la instintiva (Gigerenzer, 2008).

En general, tendemos a pensar que nuestras decisiones son el resultado de un proceso de pensamiento que se basa en la lógica y nos lleva por una serie de pasos secuenciales que, salvados de forma coherente, nos guiarán a la mejor decisión posi-

ble. La frase anterior es un buen ejemplo de esa vía racional en la toma de decisiones, en la línea de pensamiento de Kahneman y Tversky. Los procesos de planificación, la reflexividad, el análisis detallado de las alternativas, etc., forman parte del pensamiento humano y precisamente en la adolescencia nos encontramos con un momento evolutivo especialmente propicio para el desarrollo de estas capacidades.

El desarrollo de la autonomía de los chicos y las chicas es enorme a partir de la pubertad. La búsqueda de sensaciones, la exploración de otros contextos que van más allá de la familia, las relaciones con otros chicos y chicas, etc., hacen que aprender a tomar buenas decisiones se convierta en una de las tareas centrales en esta etapa evolutiva. Esta realidad, y el deseo de padres/madres y educadores/as de que los más jóvenes elijan bien, apoyan la importancia de estudiar el desarrollo de estas habilidades a lo largo de esta etapa.

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. Y cada vez existen más evidencias que apuntan a que la adquisición de estas habilidades durante la adolescencia no es tarea fácil. Esto es 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 neuronales que unen la corteza órbito-frontal y algunas estructuras límbicas, están desarrollándose durante la segunda década de la vida (Goldberg, 2001), lo cual hace que el control cognitivo y la inhibición conductual y emocional aún no estén plenamente adquiridos. Sin duda, tomar algunas decisiones con un cerebro aún inmaduro puede ser una tarea complicada durante los años inmediatos a la pubertad. A nivel emocional, por ejemplo, la maduración cerebral transformará con el tiempo la impulsividad propia de la adolescencia temprana en reflexividad (Weinberger, Elvevag y Giedd, 2005). Esa inmadurez del lóbulo frontal hace más vulnerables a chicos y chicas y provoca que cometan fallos en el proceso cognitivo de planificación y formulación de estrategias, el cual requiere de una memoria de trabajo no completamente desarrollada en estos primeros años (Swanson, 1999).

Como señala Oliva (2007), la inmadurez prefrontal está relacionada con la toma de decisiones. En concreto, la corteza prefrontal ventromedial tiene un protagonismo importante en esta habilidad, algo que se ha puesto de manifiesto en los estudios con pacientes que presentan lesiones en dicha zona, ya que estos sujetos tienen dificultades

para anticipar las consecuencias futuras, tanto positivas como negativas, de su conducta, y para valorar los riesgos de una situación (Bechara, Damasio y Damasio, 2003). Esa relación con la toma de decisiones destaca la relevancia que la inmadurez prefrontal tiene para entender la mayor impulsividad e implicación de chicos y chicas adolescentes en conductas de riesgo relacionadas con la sexualidad, el consumo de drogas o los comportamientos antisociales. En este sentido, es importante destacar el papel que desempeñan también otros circuitos neuronales aún en desarrollo: los que se ocupan del procesamiento de recompensas y de los aspectos emocionales en la toma de decisiones.

Si la corteza prefrontal dista mucho de haber madurado por completo al inicio de la adolescencia, es de esperar que, tal como hemos comentado, las facultades que dependen de ella presenten algunas limitaciones en ese momento, pero que vayan mejorando con el avance en esta etapa evolutiva. No obstante, las habilidades de razonamiento lógico no tardan demasiado en consolidarse y a los 15 años estarán a un nivel muy parecido a la de los adultos, incluso en la percepción de riesgos ante algunas conductas o la valoración de costes y beneficios en diferentes actividades (Steinberg, 2005).

Aunque hemos hablado de las variables del desarrollo del propio sujeto como factores que influyen en la planificación y toma de decisiones, no debemos olvidar que el contexto también ejerce una importante influencia en estas habilidades. Y no hablamos sólo del grupo de iguales y su impacto en las decisiones del adolescente, sino también del contexto familiar y la historia evolutiva previa que se ha forjado en ese escenario de desarrollo. La investigación también ha aportado datos en esta línea de influencia indicando, por ejemplo, que la sensibilidad de los padres y las madres se relacionan positivamente con las habilidades del adolescente. Los chicos y chicas con madres y padres más sensibles parecen ser aquellos que presentan un mejor desarrollo.

3. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

La escala que presentamos procede del instrumento Life Skills Development Scale - Adolescent Form (LSDS-B) de Darden, Ginter y Gazda (1996), el cual está compuesto por 65 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 7 (Totalmente de acuerdo). Esta escala original proporciona una puntuación global de eficacia, así como puntuaciones concretas de las siguientes dimensiones que componen la misma: comunicación interpersonal/habilidades para las relaciones; resolución de problemas/habilidades para la toma de decisiones; salud

física/habilidades para el mantenimiento de la salud; y desarrollo de la identidad/habilidades para planteamiento de objetivos vitales.

La escala que aparece en este documento es la segunda subescala del instrumento de Darden et al. (1996) que hemos citado, y evalúa la percepción que los adolescentes tienen sobre su propia habilidad para planificar y tomar decisiones. Nuestro equipo de investigación realizó la traducción y adaptación del instrumento original en inglés al castellano.

Aunque la subescala de toma de decisiones contaba originalmente con 15 ítems, hemos realizado análisis estadísticos para comprobar la adecuación de la subescala a nuestros objetivos. Tras realizar un análisis de fiabilidad del instrumento mediante el alpha de Cronbach, estudios sobre normalidad y análisis factoriales exploratorios, hemos depurado la subescala quedarnos con 8 de los 15 ítems originales.

Teniendo en cuenta que la validez de constructo es el tipo de validez más importante y que incluye a los otros tipos de validez, elegimos el análisis factorial exploratorio para llevar a cabo la depuración de la escala. El objetivo en el presente estudio era comprobar el grado en que la escala de toma de decisiones se ajustaba a la variable que se quería evaluar. El procedimiento estadístico concreto que utilizamos ha sido el método de componentes principales con rotación oblimin directo. A continuación exponemos los resultados de dicho análisis.

En el análisis factorial exploratorio se comprobó la adecuación de la muestra para realizar el análisis mediante el test Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .91$). Se siguieron los criterios de eliminar los ítems con comunalidades inferiores a .40, aquellos cuyo peso factorial más elevado era inferior a .32, los que tenían pesos superiores a .32 en más de un factor, y aquellos en los que la diferencia entre el peso factorial más elevado y el siguiente era inferior a .15. Para asegurar la estabilidad factorial también se excluyeron factores con menos de tres ítems.

La solución factorial final realizada sobre los ocho ítems que superaron los criterios anteriores reveló la existencia de un factor que explica un 57.3% de la varianza, con un autovalor de 4.58. El segundo factor presenta un autovalor menor que uno, por lo que la escala mostró claramente ser unidimensional. El gráfico de sedimentación obtenido también apoya este resultado. Los coeficientes factoriales estandarizados se presentan en la Tabla 5.

TABLA 5. COEFICIENTES FACTORIALES ESTANDARIZADOS OBTENIDO EN EL AFE.

Ítems	Coeficientes en Factor
Ítem 1	.70
Ítem 2	.74
Ítem 3	.79
Ítem 4	.76
Ítem 5	.79
Ítem 6	.81
Ítem 7	.74
Ítem 8	.66

En lo que se refiere a la fiabilidad de la escala, el procedimiento que seguido ha sido el índice de consistencia interna, alfa de Cronbach. Mediante este procedimiento se pretende saber si los elementos que componen la escala miden lo mismo que el resto de los elementos que la componen. Para la muestra total, se obtuvo un índice alfa de Cronbach de .89 para N=2327.

La versión definitiva de esta escala está compuesta por ocho ítems. El formato de respuesta sigue las indicaciones del instrumento de Darden et al. (1996), de manera que los sujetos han de puntuar entre 1 y 7 cada uno de los ítems que la componen.

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

NORMAS DE APLICACIÓN

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder indicando su grado de acuerdo con la expresión recogida en cada uno de los ítems en una escala que va de 1 (Nada de acuerdo) a 7 (Totalmente de acuerdo). Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 7.

NORMAS DE CORRECCIÓN

Deben sumarse las puntuaciones asignadas a los ítems que componen la escala. A continuación presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las

puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse.

Planificación y toma de decisiones: ítem1 + ítem2 + ítem3 + ítem4 + ítem5 + ítem6 + ítem7 + ítem8 (8-56).

Una vez calculadas estas puntuaciones directas, pueden transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando las tablas correspondientes al sexo y la edad del chico o chica que haya cumplimentado el cuestionario. Los baremos se han elaborado con una muestra de adolescentes pertenecientes a las provincias de Sevilla, Cádiz, Huelva y Córdoba de la Comunidad Andaluza, cuyas características y distribución, se han descrito al inicio de este manual.

5. NORMAS DE INTERPRETACIÓN

En primer lugar, es importante indicar que la planificación y toma de decisiones es un componente de la competencia social que tiene mucho que ver con el desarrollo cognitivo. Este dato es importante tenerlo en cuenta para la interpretación de los resultados, ya que no podemos generalizar el resultado que obtengamos en la aplicación de la escala para explicar el nivel de competencia social global de un sujeto. Es decir, muchas dimensiones centrales de la competencia social quedan fuera de la información que proporciona esta escala.

También es importante tener en cuenta que las puntuaciones reflejan la percepción que tiene el propio sujeto evaluado de su propia capacidad de planificación y toma de decisiones. Es posible que algunos sujetos sobreestimen sus capacidades y que otros las infravaloren. Además, la veracidad y la confianza de los resultados obtenidos dependerán de lo sincero que haya sido el sujeto evaluado al responder a las preguntas.

La capacidad de planificación y toma de decisiones es una habilidad que se desarrolla durante toda la adolescencia y también más allá de esta etapa. Es importante interpretar los resultados teniendo en cuenta este hecho, ya que conforme el desarrollo avanza es más probable que esta habilidad vaya aumentando en eficacia.

Finalmente, queremos resaltar el papel que las habilidades de planificación y toma de decisiones tienen en la construcción de una buena autoestima. Ya sean estas habilidades factores que influyen en el logro de una adecuada autoestima o bien, consecuencias de ésta, en ambos casos parece razonable promover el desarrollo de estas habilidades como vía para el desarrollo de competencias tanto de tipo cognitivo como social o personal.

BAREMOS 12-13 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS			
CENTILES	Chicas	Chicos	CENTILES
95	56	56	95
90	55	-	90
85	54	55	85
80	52	53	80
75	50	50	75
70	49	49	70
65	47	47	65
60	46	45	60
55	45	44	55
50	44	43	50
45	42	42	45
40	40	41	40
35	39	40	35
30	37	39	30
25	36	37	25
20	35	35	20
15	33	34	15
10	32	31	10
5	30	29	5
N	255	218	
Media	43.15	43.01	
D.t.	8.69	9.18	

BAREMOS 14-15 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS			
CENTILES	Chicas	Chicos	CENTILES
95	56	56	95
90	54	54	90
85	52	52	85
80	50	50	80
75	48	49	75
70	-	48	70
65	47	47	65
60	46	46	60
55	45	45	55
50	43	43	50
45	42	42	45
40	40	41	40
35	39	39	35
30	38	38	30
25	37	36	25
20	35	34	20
15	34	32	15
10	32	-	10
5	28	28	5
N	652	496	
Media	42.50	42.45	
D.t.	8.55	8.71	

BAREMOS 16-17 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS			
CENTILES	Chicas	Chicos	CENTILES
95	55	55	95
90	52	53	90
85	50	50	85
80	48	49	80
75	-	48	75
70	47	47	70
65	45	46	65
60	44	44	60
55	43	43	55
50	42	41	50
45	41	-	45
40	40	40	40
35	-	38	35
30	38	37	30
25	37	36	25
20	36	35	20
15	35	33	15
10	32	32	10
5	29	28	5
N	389	317	
Media	42.05	41.55	
D.t.	7.69	8.31	

Lee las siguientes frases y rodea con un círculo la opción que consideres en función de tu mayor o menor grado de 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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bechara, A., Damasio, H. y Damasio, A. (2003). The role of the amygdala in decision-making. En *The Amygdala in Brain Function: Basic and Clinical Approaches. Annals of the New York Academy of Sciences*, 985, 356-369.
- 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
- Gigerenzer, G. (2008). *Decisiones instintivas. La inteligencia del inconsciente*. Barcelona.: Ariel.
- Goldberg, E. (2001). *The executive brain: Frontal lobes and the civilized mind*. Nueva York: Oxford University Press.
- Miller, J.P. y Bowen, B.E. (1993). Competency, Coping, and Contributory Life Skills Development of Early Adolescents. *Journal of Agricultural Education*, 31 (1), 68-76
- Oliva, A. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 25, 239 - 254
- Slicker, E.K., Picklesimer, B.K., Guzak, A.K. y Fuller, D.K (2005). The relationship of parenting style to older adolescent life-skills development in the United States. *Young*, 2005; 13, 227-245.
- Steinberg L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 69-74.
- Swanson, H. L. (1999). What develops in working memory? A life span perspective. *Developmental Psychology*, 35, 986-1000.
- Weinberger, D.R., Elvevag, B. y Giedd, J.N. (2005). *The adolescent brain: A work in progress*. Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.

4.7. ESCALA DE EMPATÍA

I. FICHA TÉCNICA

- Nombre de la escala: Escala básica de empatía.
- Autores: Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006).
- Nº de ítems: 9.
- 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.

2. LA EMPATÍA Y SU IMPORTANCIA PARA EL DESARROLLO ADOLESCENTE

La empatía es una variable relevante si se pretende entender la conducta humana. Por ello podemos encontrar que su estudio ha despertado el interés y la curiosidad de los investigadores desde hace mucho tiempo. Encontramos que el origen del término “empatía” como tal data de 1909, año en el que Titchener hizo una traducción al inglés de término empatía (empathy), basándose en la etimología griega, cualidad de sentirse dentro, haciendo referencia a la capacidad que puede tener un individuo de comprender a otra persona.

Entre las definiciones de empatía que podemos encontrar en la literatura, una de las más utilizadas es la que la considera como una 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). Esta definición no está completa si no se incluyen conceptos como: la adopción de perspectiva, tendencia a adoptar el punto de vista de otro, la simpatía, tendencia a preocuparse o sentir interés por el otro, y el malestar personal, tendencia a sentirse intranquilo o incómodo en espacios interpersonales tensos que implican a otros y sus necesidades (Sánchez- Queija, Oliva y Parra, 2006).

Se suele establecer distinciones dentro del concepto de empatía. 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.

El componente cognitivo, que tradicionalmente se ha relacionado con la vertiente disposicional de la empatía, ha suscitado intentos de explicación desde distintas perspectivas, en cambio el componente afectivo no ha resultado tan fácil de dilucidar.

Las relaciones de la empatía con otras variables están despertando un creciente interés científico. Las investigaciones en este campo van encaminadas a demostrar empíricamente las relaciones entre la empatía y variables de la personalidad infanto-juvenil, (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006), tales como conducta prosocial, estabilidad emocional, sexo e inteligencia emocional, entre otras.

La empatía, entendida como una respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o situación de otra persona y es similar a lo que ese individuo está sintiendo, es una variable importante de la conducta prosocial (Eisenberg, 2000). Por ello, la empatía es una de las variables que mejor define los comportamientos sociales (Mestre, Frías y Samper, 2004) 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 sexo se han establecido diferencias en función de esta variable. Según algunos estudios, las mujeres presentan una mayor disposición empática (Davis, 1983; García y Orellana, 2008; Mestre, Frías y Samper, 2004). Este dato es coherente con la mayor presión social que reciben las chicas, que las llevan a valorar más los afectos y a tener en cuenta a los demás. Esta influencia se manifiesta no sólo en las diferencias entre las variables empatía y sexo, sino también; en su relación con la edad ya que al aumentar los años también se produce un incremento de la empatía (Eisenberg, Zou y Koller, 2001).

Se ha establecido la relación de la variable, que nos ocupa, con la inteligencia emocional, en concreto con su vertiente cognitiva, considerándose la empatía como un elemento del factor de habilidades interpersonales (Barn-On, 2000).

Desde la perspectiva de la Neuropsicología se han aportado evidencias de los tipos de procesos relacionados con la empatía, estableciéndose la distinción entre el procesamiento de información interna, relativa a los propios pensamientos, y el procesamiento de la información generado de forma externa, y relevante para la acción (Seiz, Nickel y Azari, 2006). Las neuronas espejo se han relacionado con la empatía cognitiva, ya que este tipo de neuronas permiten realizar una representación mental de las acciones y expresiones faciales de los demás. Cuando un individuo percibe a otro sujeto, se codifican dichas acciones o expresiones faciales, a nivel neurobiológico, lo que permite guiar la conducta del individuo en las relaciones interpersonales (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006).

El estado emocional de la empatía también tiene gran influencia sobre el desarrollo del proceso empático. Por ejemplo, las personas que se sienten más felices demuestran mayor empatía, mientras que las personas depresivas se centran en sus propias necesidades de un modo defensivo (Seligman, 2002).

Dada la relación de la empatía con la conducta prosocial y su función inhibidora de la agresividad, es una variable que incide positivamente en la prevención de conductas desajustadas, de hecho, los niños y las niñas prosociales tienen un mayor conocimiento empático que los acosadores o los que son víctimas de estos últimos (Warden y Mackinnon, 2003), de ahí la necesidad de tener presente esta variable en el contexto del marco educacional, con la finalidad de favorecer la adaptación social del individuo.

3. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Esta escala sirve para evaluar dimensiones de la empatía. Se ha traducido y adaptado de la Basic Empathy Scale de Darrick Jolliffe y David P. Farrington. La escala puede aplicarse de forma que el adolescente evalúe de forma independiente la empatía afectiva y cognitiva, además de la empatía global. La escala original incluía 20 ítems que fueron sometidos a un estudio piloto para depurar aquellos que funcionaban peor, y que dejó en nueve el número de ítems que fueron seleccionados en este estudio.

Tras la aplicación de la escala se realizó un análisis factorial exploratorio para validarla. Se comprobó la adecuación de la muestra para realizar el análisis mediante el test Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .83$). Se siguieron los criterios de eliminar los ítems con comunalidades inferiores a .40, aquellos cuyo peso factorial más elevado era inferior a .32, los que tenían pesos superiores a .32 en más de un factor, y aquellos en los que la

diferencia entre el peso factorial más elevado y el siguiente era inferior a .15. Para asegurar la estabilidad factorial también se excluyeron factores con menos de tres ítems.

Se utilizó el método de factorización de ejes principales y el procedimiento de rotación oblimin directo. La solución factorial definitiva realizada sobre los nueve ítems que superaron los criterios anteriores reveló la existencia de dos factores que explicaron un 34.7% de la varianza. Los coeficientes factoriales estandarizados se presentan en la Tabla 6.

TABLA 6 COEFICIENTES FACTORIALES ESTANDARIZADOS OBTENIDOS EN EL AFE.

Ítems	Coeficientes en Factor
Factor 1: Empatía afectiva	
Item 1	.51
Item 2	.78
Item 3	.45
Item 6	.44
Factor 2: Empatía cognitiva	
Item 4	.52
Item 5	.67
Item 7	.56
Item 8	.61
Item 9	.57

La versión definitiva de esta escala está compuesta por nueve ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo). Ofrece dos puntuaciones parciales de empatía afectiva y cognitiva, ofreciendo también una puntuación global que puede considerarse como un indicador de la empatía de los adolescentes. Las dimensiones que forman esta escala son las siguientes:

Empatía cognitiva: Se refiere a la percepción y comprensión de los otros. Tiene cinco ítems, (por ejemplo: “Después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste”); el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para la escala fue de .63.

Empatía afectiva: Esta dimensión evalúa la reacción emocional provocada por los sentimientos de otras personas. Se compone de cuatro ítems, (por ejemplo: “cuando alguien está deprimido suelo comprender cómo se siente”); el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach para la escala fue de .73.

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

NORMAS DE APLICACIÓN

El instrumento de empatía es una escala autocumplimentable cuya aplicación puede ser tanto en individual como colectiva. El individuo que realiza el cuestionario debe responder indicando su grado de acuerdo con la expresión recogida en cada uno de los ítems en una escala que va de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo). Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 5.

NORMAS DE CORRECCIÓN

En primer lugar, deben sumarse las puntuaciones asignadas a los ítems que componen cada una de las escalas o dimensiones. A continuación presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse.

Empatía afectiva: ítem1 + ítem2 + ítem3 + ítem6 (4-20).

Empatía cognitiva: ítem4 + ítem5 + ítem7 + ítem8 + ítem9 (5-25).

Empatía total: ítem1 + ítem2 + ítem3 + ítem4 + ítem5 + ítem6 + ítem7 + ítem8 + ítem9 (9-45).

Una vez calculadas estas puntuaciones directas pueden transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando las tablas correspondientes al sexo y la edad del chico o chica que haya cumplimentado el cuestionario. Los baremos se han elaborado con una muestra de adolescentes pertenecientes a las provincias de Sevilla, Cádiz, Huelva y Córdoba de la Comunidad Andaluza, cuyas características y distribución se han descrito al inicio de este manual.

5. NORMAS DE INTERPRETACIÓN

Debe recordarse que la puntuación centil indica el porcentaje de sujetos del grupo normativo por encima del que se sitúa el adolescente en una dimensión concreta. Por ejemplo, un chico que se situase en el percentil 90 tendría una empatía muy alta, más elevada que 90 de sus compañeros de su mismo sexo y edad. Las dimensiones de

empatía que forman esta escala están presentadas de forma positiva, por lo que cuanto más alta sea la puntuación obtenida por el adolescente, más puntuación se obtendrá en la escala y por tanto mejor ajuste psicológico y conductual del adolescente. Se ha de tener en cuenta como dato orientativo que los adolescentes con una alta empatía suelen tener autoconcepto positivo y estabilidad emocional (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006).

En las tablas de baremos se ofrece los centiles para chicos y chicas ya que la empatía parece estar estrechamente relacionada con la conducta antisocial en los varones y la conducta prosocial en ambos sexos (Mestre, Frías y Samper, 2004). Una empatía positiva favorece la adaptación social del individuo que la posee, al grupo de referencia. Con el desarrollo y promoción de la empatía podemos llegar a prevenir comportamientos nada deseable en los jóvenes, tanto para ellos mismos, como para sus iguales.

BAREMOS DE CHICAS 12-13 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Empatía Afectiva	Empatía Cognitiva	Total	CENTILES
95	20	25	44	95
90	19	-	42	90
85	18	24	41	85
80	-	23	40	80
75	-	-	39	75
70	17	22	38	70
65	-	-	-	65
60	16	21	37	60
55	-	-	36	55
50	-	-	-	50
45	15	20	35	45
40	-	-	34	40
35	14	19	33	35
30	-	-	-	30
25	13	18	32	25
20	-	-	31	20
15	12	17	-	15
10	-	16	29	10
5	10	15	28	5
N	256	256	256	
Media	15.23	20.30	35.52	
D.t.	2.82	3.16	4.93	

BAREMOS DE CHICOS 12-13 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Empatía Afectiva	Empatía Cognitiva	Total	CENTILES
95	18	25	41	95
90	17	24	39	90
85	16	23	37	85
80	-	22	36	80
75	15	21	35	75
70	-	20	34	70
65	14	-	-	65
60	-	-	33	60
55	-	19	32	55
50	13	-	31	50
45	-	18	-	45
40	-	-	30	40
35	12	17	-	35
30	-	-	29	30
25	11	16	28	25
20	-	-	-	20
15	10	15	27	15
10	9	-	25	10
5	8	14	23	5
N	215	215	215	
Media	12.93	18.74	31.67	
D.t.	3.02	3.53	5.43	

BAREMOS DE CHICAS 14-15 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Empatía Afectiva	Empatía Cognitiva	Total	CENTILES
95	20	25	43	95
90	19	24	42	90
85	-	-	41	85
80	18	23	40	80
75	-	22	39	75
70	17	-	-	70
65	-	-	38	65
60	-	21	37	60
55	16	-	36	55
50	-	-	-	50
45	-	20	35	45
40	15	-	-	40
35	-	19	34	35
30	14	-	-	30
25	-	18	33	25
20	13	-	32	20
15	-	17	31	15
10	12	16	29	10
5	11	15	28	5
N	656	656	656	
Media	15.57	20.22	35.79	
D.t.	2.76	3.03	4.86	

BAREMOS DE CHICOS 14-15 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Empatía Afectiva	Empatía Cognitiva	Total	CENTILES
95	18	24	41	95
90	17	23	38	90
85	16	22	37	85
80	15	21	36	80
75	-	-	35	75
70	-	-	34	70
65	14	20	33	65
60	-	-	-	60
55	-	19	32	55
50	13	-	-	50
45	-	-	31	45
40	-	18	-	40
35	12	-	30	35
30	-	17	29	30
25	11	-	28	25
20	-	16	27	20
15	10	15	26	15
10	-	-	-	10
5	8	13	24	5
N	508	508	508	
Media	13.01	18.71	31.72	
D.t.	2.88	3.34	5.17	

BAREMOS DE CHICAS 16-17 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Empatía Afectiva	Empatía Cognitiva	Total	CENTILES
95	20	24	43	95
90	19	23	41	90
85	18	-	40	85
80	-	22	39	80
75	17	-	38	75
70	-	21	37	70
65	-	-	-	65
60	16	-	36	60
55	-	20	-	55
50	-	-	35	50
45	15	-	-	45
40	-	-	34	40
35	-	19	-	35
30	14	-	33	30
25	-	18	-	25
20	13	-	32	20
15	12	17	31	15
10	-	16	29	10
5	11	15	27	5
N	399	399	399	
Media	15.28	19.89	35.17	
D.t.	2.73	2.81	4.60	

BAREMOS DE CHICOS 16-17 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Empatía Afectiva	Empatía Cognitiva	Total	CENTILES
95	18	24	40	95
90	17	23	38	90
85	16	22	37	85
80	15	21	36	80
75	-	-	35	75
70	-	-	34	70
65	14	20	-	65
60	-	-	33	60
55	-	-	-	55
50	13	-	32	50
45	-	19	31	45
40	12	-	-	40
35	-	18	30	35
30	11	-	-	30
25	-	17	29	25
20	10	-	28	20
15	-	16	27	15
10	9	15	26	10
5	8	14	24	5
N	321	321	321	
Media	12.91	19.07	31.98	
D.t.	3.00	2.96	4.83	

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	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

		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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barn-On, R. (2000). Emotional and social intelligence insights from the emotional quotient inventory. En R. Barn-On y J. D. A. Parker (eds.): *Handbook of emotional intelligence*, 363-383. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davis, M.H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 44 (1), 113-126.
- Davis, M. H. (1996). *A Social Psychological Approach*. Westview Press.
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*. 2, 180-186.
- García, J. y Orellana M.C. (2008). Variables Psicológicas Moduladoras de la Autodefinition del Perfil en Procesos de Acoso Escolar: El papel del género y el currículum escolar. *European Journal Of Education and Psychology*, 1, (2), 41-55.
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence*, 29, 589-611.
- Mestre, V., Frías, M.D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (2), 255-260.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion. Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N., Zou, Q. y Koller, S. (2001). Brazilian Adolescent's Prosocial Moral Judgment and Behavior: Relations to Sym Parthy, Perspective Taking, Gender- Role Orientation, and Demographic Characteristics. *Child Development*, 72, 518-534.
- Rizzolatti, G. y Singaglia, G. (2006). Las neuronas espejo. *Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21 (3) 259-271.
- Seiz, R. J., Nickel, J. y Azari, N.P. (2006). Functional Modularity of the Medial Prefrontal

Cortex: Involvement in Human Empathy. *Neuropsychology*, 20, (6) 743-751.

Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness*. New York: Free Press.

Titchener, E. (1909). *Experimental Psychology of The Thought Processes*, Nueva York: Macmillan.

Warden, D. y Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: an investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21 (3), 367-385.

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

I. FICHA TÉCNICA

- Nombre de la escala: Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24).
- Autores: Adaptación de Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995).
- Nº de ítems: 24
- Aplicación: Se puede aplicar de forma individual o colectiva.
- 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.

2. EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU IMPORTANCIA PARA EL DESARROLLO ADOLESCENTE

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 (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007). Este término fue introducido en la literatura científica por Peter Salovey (Yale University) y John D. Mayer (University of New Hampshire) en el año 1990, quienes la definieron como una habilidad para controlar los sentimientos y emociones de uno mismo y de los demás, discriminar entre ellos y utilizar esa información como guía para la acción y el pensamiento propio. Siete años después fue reformulado por los mismos autores (Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990).

Daniel Goleman (1995) fue el que popularizó el constructo en su libro Inteligencia

emocional: qué puede importar más que la inteligencia. Desde entonces, el público en general y muchos investigadores se han interesado por este concepto, lo que ha influido en el desarrollo de numerosas investigaciones científicas que pretenden profundizar en la definición del concepto y construir instrumentos de medida del mismo.

Nosotros hemos asumido el enfoque de Mestre y Berrocal en el que se define la IE como un conjunto de cuatro habilidades: a) percibir y expresar emociones con precisión; b) utilizar las emociones para facilitar la actividad cognitiva; c) comprender las emociones, y d) regular las emociones para el crecimiento personal y emocional.

La percepción de emociones es la habilidad para captar e identificar las emociones propias y ajenas. En el caso de las emociones propias, la percepción se relaciona con una mayor consciencia emocional (Lane, Quinlan, Schwartz, Walker y Zeitlin, 1990), una menor alexitimia (Apfel y Sifneos, 1979) y una menor ambivalencia sobre la expresividad emocional (King, 1998; King y Emmons, 1990). En lo que se refiere a las emociones ajenas, la percepción incluye la sensibilidad afectiva (Campbell, Kagan y Krathwohl, 1971), la habilidad para recibir afecto (Buck, 1976) y la sensibilidad no verbal (Rosenthal, Hall, DiMatteo, Rogers y Archer, 1979). Además, se refiere a la percepción de emociones en objetos, arte, historias, música y otros estímulos.

La utilización de las emociones consiste en el uso de las mismas para tareas como la resolución de problemas, la toma de decisiones, la comunicación, la focalización de la atención y el pensamiento creativo. Por tanto, se trata del uso de las emociones para el pensamiento como, por ejemplo, el pensamiento creativo (Averill, 1999, 2002; Averill y Nunley, 1992).

La comprensión de emociones implica el conocimiento de las emociones, su combinación o progresión, y las transiciones entre unas emociones y otras. Nos permite comprender la información emocional, cómo las emociones se combinan y progresan a través del tiempo y saber apreciar los significados emocionales. En esta habilidad podemos encontrar diferencias entre los sujetos entre los que son más hábiles en la comprensión de emociones y poseen un vocabulario emocional rico y los que no. Los primeros son más sensibles a cómo se organiza el lenguaje para expresar emociones e identifican mejor el significado de las experiencias emocionales propias y ajenas. Esta habilidad se ha relacionado con la activación de sistemas de neuronas espejo, las cuales se activan cuando un individuo realiza una acción, así como cuando observa una acción en otro individuo. Según algunos autores, este sistema sería fundamental para la empatía emocional y la

comprensión del significado de las acciones ajenas (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006).

Por último, la regulación de emociones es la habilidad para modificar los estados emocionales y la evaluación que hacemos de las estrategias para modificarlos. Se trata de una habilidad para estar abierto a los sentimientos, modular los propios y los de los demás, así como promover la comprensión y el crecimiento personales. Para manejar las propias emociones es preciso ser capaz de observar, distinguir y etiquetar las emociones con precisión, creer que se pueden modificar, poner en marcha las estrategias más eficaces para modificar las emociones negativas y, finalmente, evaluar todo el proceso. La investigación también ha demostrado que hay diferencias interindividuales en esta habilidad para la regulación emocional, tanto en lo que se refiere a la autoeficacia percibida (Cataranzo y Greenwood, 1994; Salovey et al., 1995), como en el manejo de las emociones de otros (por ejemplo, Wasieleski, 1985).

La evaluación de la IE puede realizarse mediante diferentes procedimientos que se basan en modelos teóricos concretos. Un primer grupo de instrumentos desarrollados entre finales de los noventa y los primeros años del siglo XXI, lo constituyen las medidas basadas en autoinformes o escalas que siguen el enfoque de Salovey y Mayer. El segundo bloque de instrumentos tiene como objetivo la evaluación de la IE desde una perspectiva más amplia que la adoptada por Mayer y Salovey, incluyendo la medida de los rasgos de IE (Petrides y Furnham, 2001) y diferentes competencias fundamentales para la adaptación. En este grupo se suelen incluir medidas de observadores externos además de la versión autoinformada. Por último, el modelo de habilidad de IE o modelo basado en tareas y ejercicios emocionales, pretende evaluar la habilidad para resolver problemas emocionales mediante pruebas o problemas que se plantea a los sujetos evaluados. Las respuestas ante estos problemas muestran las capacidades para resolver problemas mediante el uso de la IE y se comparan con las respuestas obtenidas por un grupo normativo o las aportadas por un grupo de expertos en IE.

De los tres tipos de evaluación que hemos descrito en el párrafo anterior, el instrumento que aquí presentamos se incluye dentro del primer grupo. Se trata, por tanto, de una medida de autoinforme en la que el sujeto evaluado nos muestra la percepción que tiene sobre sus propias capacidades emocionales. Como afirman Mestre y Fernández-Berrocal (2007), se trata de una versión adaptada del TMMS de Salovey et al. (1995), escala que se basa ligeramente en el enfoque de Salovey y Mayer (1990). En el siguiente apartado describimos los aspectos fundamentales del instrumento.

3. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Esta escala sirve para evaluar la inteligencia emocional percibida. El TMMS-24 (Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale) es una escala rasgo de metacognición emocional. En concreto, mide las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas. Su validación puede encontrarse en Fernández-Berrocal et al. (2004).

Como su nombre indica, la escala se compone de 24 ítems que deben ser puntuados con una escala tipo Likert de cinco puntos (desde 1= Nada de acuerdo, hasta 5= Totalmente de acuerdo), los cuales se agrupan en las siguientes dimensiones:

Atención emocional: Se refiere a la percepción de las propias emociones, es decir, a la capacidad para sentir y expresar las emociones de forma adecuada. Está compuesta por ocho ítems (por ejemplo: “Presto mucha atención a los sentimientos”); el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, encontrado por Fernández-Berrocal et al. (2004) fue de .90. En el presente estudio el coeficiente de fiabilidad encontrado fue de .89.

Claridad emocional: Esta dimensión evalúa la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales. Incluye ocho ítems (por ejemplo: “Puedo llegar a comprender mis sentimientos”); el coeficiente de fiabilidad encontrado por los autores es de .90. En este estudio se encontró un alfa de Cronbach de .89.

Reparación emocional: Mide la capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma correcta. Se compone de ocho ítems (por ejemplo: “Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida”); el coeficiente de fiabilidad según los autores es de .86. En este estudio se obtuvo un alfa de Cronbach de .85.

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

NORMAS DE APLICACIÓN

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder indicando su grado de acuerdo con la expresión recogida en cada uno de los ítems en una escala que va de 1 (Nada de acuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo). Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 5.

NORMAS DE CORRECCIÓN

En primer lugar, deben sumarse las puntuaciones asignadas a los ítems que componen cada una de las escalas o dimensiones. A continuación presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse.

Atención a las emociones (percepción): ítem1 + ítem2 + ítem3 + ítem4 + ítem5 + ítem6 + ítem7 + ítem8 (8-40).

Claridad emocional (comprensión): ítem9 + ítem10 + ítem11 + ítem12 + ítem13 + ítem14 + ítem15 + ítem16 (8-40).

Reparación emocional (regulación): ítem17 + ítem18 + ítem19 + ítem20 + ítem21 + ítem22 + ítem23 + ítem24 (8-40).

Una vez calculadas estas puntuaciones directas pueden transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando las tablas correspondientes al sexo y la edad del chico o chica que haya cumplimentado el cuestionario. Los baremos se han elaborado con una muestra de adolescentes pertenecientes a las provincias de Sevilla, Cádiz, Huelva y Córdoba de la Comunidad Andaluza, cuyas características y distribución, se han descrito al inicio de este manual.

Los autores de la escala aportan unas tablas para calcular las puntuaciones finales del sujeto en cada una de las tres dimensiones con diferentes puntos de corte para hombres y para mujeres, pues existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de estos grupos:

ATENCIÓN A LOS SENTIMIENTOS	HOMBRE	MUJER
	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada percepción 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >36
CLARIDAD EMOCIONAL	HOMBRE	MUJER
	Debe mejorar su claridad emocional < 25	Debe mejorar su claridad emocional < 23
	Adecuada claridad emocional 26 a 35	Adecuada claridad emocional 24 a 34
	Excelente claridad emocional >36	Excelente claridad emocional >35
REPARACIÓN DE LAS EMOCIONES	HOMBRE	MUJER
	Debe mejorar su reparación de las emociones < 23	Debe mejorar su reparación de las emociones < 23
	Adecuada reparación de las emociones 24 a 35	Adecuada reparación de las emociones 24 a 34
	Excelente reparación de las emociones >36	Excelente reparación de las emociones >35

5. NORMAS DE INTERPRETACIÓN

En primer lugar, es importante indicar que no se obtiene una puntuación global de IE, ya que este instrumento no ha sido diseñado para ello. Este dato es importante tenerla en cuenta para la interpretación de los resultados.

Por otro lado, el instrumento no mide todo el dominio de IE rasgo, sólo una parte, por lo que algunas dimensiones centrales de la IE rasgo quedan fuera de la información que proporciona esta escala.

También es importante tener en cuenta que las puntuaciones reflejan la per-

cepción que tiene el propio sujeto evaluado de su atención a los sentimientos, de su claridad emocional y de su reparación de las emociones. Es posible que algunos sujetos sobreestimen sus capacidades y que otros las infravaloren. Además, la veracidad y la confianza de los resultados obtenidos dependen de lo sincero que haya sido el sujeto evaluado al responder a las preguntas.

Para interpretar correctamente la escala es necesario tener en cuenta que la primera dimensión debe ser especialmente observada por el evaluador por lo siguiente: tanto una puntuación muy baja como una muy alta pueden mostrar problemas de diferente tipo en el sujeto evaluado. Prestar poca atención a los propios sentimientos es todo lo contrario a estar atendiendo en exceso a los mismos. En este sentido, Extremera y Fernández-Berrocal (2006) han encontrado relación entre una alta puntuación en atención a los sentimientos 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.

El mismo estudio al que nos hemos referido en el párrafo anterior, muestra que las puntuaciones altas en la claridad emocional y reparación de las 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 tres dimensiones que componen el instrumento poseen carácter predictivo sobre diferentes áreas que se relacionan con la salud física, social y mental.

Según los autores, los tres subfactores de la escala correlacionan en la dirección esperada con variables criterio como *depresión*, *rumiación* y *satisfacción vital* (Fernández-Berrocal, et al., 2004).

BAREMOS CHICAS 12-13 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Atención	Claridad	Reparación	CENTILES
95	40	40	40	95
90	37	38	38	90
85	36	36	36	85
80	35	34	35	80
75	34	33	33	75
70	33	32	32	70
65	32	31	31	65
60	30	29	30	60
55	29	-	29	55
50	28	27	28	50
45	27	26	27	45
40	26	24	-	40
35	25	23	25	35
30	23	-	24	30
25	22	21	23	25
20	21	20	22	20
15	19	18	20	15
10	18	17	18	10
5	15	16	16	5
N	261	261	261	
Media	27.78	27.20	28.20	
D.t.	7.30	7.45	6.96	

BAREMOS CHICOS 12-13 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Atención	Claridad	Reparación	CENTILES
95	40	40	40	95
90	37	39	38	90
85	36	37	37	85
80	34	35	35	80
75	32	34	34	75
70	31	32	33	70
65	30	-	32	65
60	29	31	31	60
55	28	30	30	55
50	27	29	-	50
45	26	28	29	45
40	25	27	28	40
35	24	26	-	35
30	22	25	27	30
25	21	24	26	25
20	-	23	25	20
15	19	21	23	15
10	17	20	20	10
5	14	17	19	5
N	220	220	220	
Media	26.92	28.88	29.50	
D.t.	7.41	6.88	6.49	

BAREMOS CHICAS 14-15 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Percepción	Comprensión	Regulación	CENTILES
95	39	39	39	95
90	38	37	37	90
85	37	35	35	85
80	35	33	34	80
75	34	32	33	75
70	33	31	32	70
65	32	30	31	65
60	31	29	30	60
55	30	28	28	55
50	29	-	27	50
45	28	26	26	45
40	27	25	25	40
35	26	24	24	35
30	24	-	23	30
25	23	22	22	25
20	22	21	21	20
15	21	20	19	15
10	20	19	18	10
5	17	16	16	5
N	662	662	662	
Media	28.54	27.34	27.29	
D.t.	6.91	6.84	7.12	

BAREMOS CHICOS 14-15 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Atención	Claridad	Reparación	CENTILES
95	39	39	39	95
90	36	37	37	90
85	34	35	35	85
80	33	33	33	80
75	32	32	32	75
70	30	31	-	70
65	29	30	31	65
60	28	-	30	60
55	27	29	29	55
50	-	28	-	50
45	26	27	28	45
40	25	26	27	40
35	24	25	26	35
30	23	24	25	30
25	22	-	-	25
20	21	23	24	20
15	20	22	23	15
10	18	20	21	10
5	15	18	18	5
N	511	511	511	
Media	26.71	28.04	28.60	
D.t.	6.90	6.33	5.79	

BAREMOS CHICAS 16-17 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Atención	Claridad	Reparación	CENTILES
95	39	38	37	95
90	37	35	35	90
85	36	34	34	85
80	34	33	32	80
75	33	32	31	75
70	32	30	30	70
65	31	29	29	65
60	30	28	28	60
55	29	27	27	55
50	28	26	26	50
45	27	-	25	45
40	26	24	24	40
35	25	-	23	35
30	24	23	22	30
25	23	21	21	25
20	22	20	19	20
15	20	19	-	15
10	19	18	17	10
5	16	15	16	5
N	401	401	401	
Media	27.88	26.43	26.06	
D.t.	6.85	6.73	6.62	

BAREMOS CHICOS 16-17 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Atención	Claridad	Reparación	CENTILES
95	38	39	39	95
90	36	36	37	90
85	34	35	36	85
80	33	33	34	80
75	32	32	33	75
70	31	31	32	70
65	29	30	31	65
60	28	-	30	60
55	27	28	29	55
50	26	-	28	50
45	25	27	-	45
40	24	26	26	40
35	23	25	25	35
30	22	24	-	30
25	21	23	24	25
20	20	22	23	20
15	18	20	21	15
10	17	18	20	10
5	15	16	17	5
N	327	327	327	
Media	26.12	27.47	28.21	
D.t.	7.08	6.69	6.51	

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apfel, R.J. y Sífneos, P.E. (1979). Alexithymia. Concept and measurement. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 32, 180-190
- Averill, J.R. (1999). Individual differences in emocional creativity: Structure and correlates. *Journal of Personality*, 67, 331-371
- Averill, J.R. (2002). Emotional creativity: Toward “spiritualizing the passions”. En C.R. Snyder y S.J. López (Eds.), *Handbook of positive psychology*, 172-185. New York: Oxford University Press.
- Averill, J.R. y Nunley, E.P. (1992). *Voyages of the heart: Living an emotionally creative life*. New York: Free Press.
- Buck, R. (1976). A test of nonverbal receiving ability: preliminary studies. *Human Communication Research*, 2, 162-171.
- Campbell, R.J., Kagan, N.I y Krathwohl, D.R. (1971). The development and validation of a scale to measure affective sensitivity (empathy). *Journal of Counseling Psychology*, 18, 407-412.
- Cataranzo, S.J. y Greenwood, G. (1994) Expectancies for negative mood regulation, coping, and dysphoria among college students. *Journal of Counseling Psychology*, 41(1), 34-44.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as predictor of the mental, social, and physical health in university students. *Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51.
- 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
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books. (Traducción Castellana: Kairós, 1996).
- King, L.A. (1998). Ambivalence over emotional expression and reading emotions in situations and faces. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 753-762.

King, L.A. y Emmons, R.A. (1990). Conflict over emotional expression: Psychological and physical correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 864-877.

Lane, R.D., Quinlan, D.M., Schwartz, G.F., Walker, P.A. y Zeitlin, S.B. (1990). The levels of emotional awareness scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55, 124-134.

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Nueva York: Basic Books.

Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

Petrides, K.V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.

Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.

Rosenthal, R., Hall, J.A., DiMatteo, M.R., Rogers, P. y Archer, D. (1979). *Sensitivity to non-verbal communication. A profile approach to the measurement of individual differences*. Baltimore, MA: John Hopkins University Press.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En J. Pennebaker (ed.): *Emotion, disclosure and health*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Wasielewski, P. (1985). The Emotional Basis of Charisma. *Symbolic Interaction*, 8, 2, 207-222.

4.9. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DEL APEGO A IGUALES

I. FICHA TÉCNICA

- Nombre de la escala: Escala para la evaluación del apego a iguales. (The inventory of parent and peer attachment).
- Autores: Amrdsden, G. C. y Greemberg, M. T. (1987).
- Nº de ítems: 21.
- Aplicación: Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años.
- Duración: Unos 10 minutos.
- Finalidad: Evaluar la relación de apego con los iguales.
- Tipificación: Baremación en centiles según el sexo y la edad
- Material: Manual, escala y baremos.

2. EL CONCEPTO DE APEGO CON LOS IGUALES Y SU IMPORTANCIA PARA EL DESARROLLO ADOLESCENTE

En la adolescencia el sistema de apego, según Allen y Land (1999), juega un papel integral en el desarrollo de las relaciones. Si a lo largo de todo el ciclo vital las relaciones con los iguales juegan un papel fundamental en el desarrollo y bienestar psicológico de los seres humanos, durante la adolescencia, conforme los chicos y chicas se van desvinculando de sus familias, las relaciones con sus iguales van, cada vez más, ganando importancia, intensidad y estabilidad de tal manera que el grupo de iguales pasa a constituir un contexto de socialización preferente y una importante fuente de apoyo. Igualmente, el amigo íntimo irá ganando importancia sobre otras figuras de apego, y a partir de la adolescencia media se convertirá en la principal figura de apego, de forma que el apoyo emocional y la intimidad serán unas características esenciales de las relaciones de amistad (Allen y Land, 1999; Hartup, 1992; Oliva, 1999).

Durante los años de la infancia, la familia representa el contexto de desarrollo más importante, sin embargo, tras la pubertad tendrá que compartir con el grupo de iguales su capacidad de influencia, hasta situarse en muchos casos en un segundo lugar

(Harris, 1995; Larson y Richards, 1994 y Savin-Williams y Berndt, 1990). La importancia que estas nuevas relaciones tienen para el desarrollo adolescente queda reflejada en los numerosos estudios que encuentran una fuerte asociación entre el hecho de tener unas buenas relaciones de amistad durante la adolescencia y una alta autoestima o una mayor satisfacción vital (Chou, 2000 y Robinson, 1995), un menor riesgo de mostrar problemas emocionales o de conducta (Berndt y Savin-Williams, 1993; Cauce, Mason, Gonzales, Hiraga y Liu, 1994; Chou, 2000; Coie y Dodge, 1997; Garneski y Diekstra, 1996), o un mejor ajuste escolar (Berndt y Hawkins, 1987; Miller y Berndt, 1987). Con respecto a este último apartado es necesario tener en cuenta que las relaciones que se establecen entre los componentes de la comunidad educativa de cada centro, generan un clima que influye tanto en la convivencia como en el aprendizaje. Un factor decisivo en el clima escolar es la percepción de las relaciones entre iguales. Las investigaciones realizadas indican que la adaptación socio-emocional depende, en buena parte, de las relaciones que chicos y chicas adolescentes mantienen con sus compañeros y compañeras (Díaz-Aguado, 2005). Por lo tanto, los beneficios derivados del establecimiento de relaciones con los iguales son evidentes, y parece claro que aquellos adolescentes que muestran una mayor competencia para establecer relaciones con los compañeros presentan un mejor ajuste emocional y conductual.

Algunos autores han apuntado la existencia de una cierta compensación entre las relaciones con los padres y las relaciones con los iguales, de forma que aquellos chicos y chicas que encuentran un menor apoyo emocional en su familia se vincularían de forma más estrecha con sus compañeros (Steinberg y Silverberg, 1986). Sin embargo, la mayor parte de los estudios apuntan en sentido contrario, y son aquellos niños y adolescentes que han establecido mejores vínculos afectivos con sus padres quienes se muestran más competentes para establecer relaciones estrechas con sus compañeros (Allen, Moore, Kuperminc y Bell, 1998; Brown y Huang, 1995; Freitag, Belsky, Grossmann, Grossmann y Scheuerer-Englisch, 1996; Furman y Wehner, 1994; Shulman, Laursen y Karpovsky, 1997). En la familia se aprenden patrones conductuales, estilos relacionales y habilidades sociales que posteriormente se generalizarán a otros contextos de desarrollo como el grupo de iguales. Desde la teoría del apego, tanto Bowlby (1979) como Ainsworth (1989) apuntaron la importancia que tienen los vínculos de apego establecidos con los padres durante la infancia para el establecimiento de posteriores relaciones afectivas, de forma que aquellos niños y niñas que establecieron relaciones de apego seguro con unos padres que se mostraron cariñosos y sensibles a sus peticiones, serán más capaces de establecer relaciones con los iguales caracterizadas por la intimidad y el afecto. El mismo Bowlby (1979, 1980) hizo referencia a los mecanismos que subyacen

a esta asociación causal entre el tipo de apego infantil y las posteriores vinculaciones emocionales: los modelos representacionales. Se trata de representaciones mentales, generadas en la primera infancia a partir de la interacción con los padres o cuidadores principales, que incluyen información sobre sí mismos, la figura de apego, y la relación entre ambos. Es decir, una idea de quiénes, y cómo son sus figuras de apego y qué pueden esperar de ellas.

Con este modelo representacional como base, niños y niñas, y posteriormente adolescentes, se enfrentan al resto de relaciones interpersonales que establecen, de manera que la forma de relación establecida con las figuras de apego influirá en otras relaciones, entre ellas las que se establecen con los iguales. Así, los sujetos que establecieron un vínculo y un modelo representacional seguro con unos padres o cuidadores que se mostraron sensibles y responsivos desarrollarán una actitud básica de confianza en las personas con las que se relacionen. Por el contrario, las experiencias negativas de rechazo, inconsistencia o falta de atención llevarán a otros sujetos a tener unas expectativas igualmente negativas en sus relaciones sociales posteriores (Hazan y Shaver, 1987; Mayseless, Sharabany y Sagi, 1997).

3. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Esta escala sirve para evaluar la relación de apego con los iguales (como medida de la relación con el grupo de iguales). Su validación puede encontrarse en Armsden y Greenberg (1987). El Inventario de Apego con Padres e Iguales mide la percepción de la calidad de las relaciones con padres e iguales en la adolescencia utilizando tres escalas (padre, madre e iguales), en este estudio sólo se utiliza la escala de iguales.

Una adaptación de 21 ítems de la original de Armsden y Greenber (1987) ya ha sido utilizada y validada por Sánchez-Queija, I y Oliva, A. (2003). Los 21 ítems deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 7 (Totalmente de acuerdo), y que se agrupan en las siguientes dimensiones.

Confianza: Se refiere a la comprensión y el respeto en las relaciones con los amigos. Está compuesta por ocho ítems (por ejemplo: “Mis amigos me aceptan como soy”); el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para esta subescala fue de .88.

Comunicación: Con esta dimensión se evalúa el grado y calidad de la comunica-

ción verbal. Se compone de siete ítems (por ejemplo: “Cuando hablamos, mis amigos/as tienen en cuenta mi punto de vista”), alfa de Cronbach = .84.

Alienación: Se refiere al grado en que el adolescente experimenta aislamiento, resentimiento o alienación. Esta dimensión incluye seis ítems (por ejemplo: “Contarle mis problemas a mis amigos me hace sentir vergüenza”), alfa de Cronbach = .67.

La escala completa obtuvo una fiabilidad de alfa de Cronbach de .73

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

NORMAS DE APLICACIÓN

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder indicando su grado de acuerdo con la expresión recogida en cada uno de los ítems en una escala que va de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 7 (Totalmente de acuerdo). Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 7.

NORMAS DE CORRECCIÓN

En primer lugar deben sumarse las puntuaciones asignadas a los ítems que componen cada una de las subescalas o dimensiones. Se trabaja con el sumatorio de las puntuaciones de las tres subescalas para crear finalmente una única medida, tras sumar la puntuación en Confianza y Comunicación y restarle la de Alienación. A continuación presentamos cómo se agrupan los ítems de las diferentes subescalas y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse.

Confianza: ítem4 + ítem6 + ítem9 + ítem10 + ítem11 + ítem12 + ítem16 + ítem17 (8-56).

Comunicación: ítem1 + ítem2 + ítem5 + ítem13 + ítem14 + ítem20 + ítem21 (7-49).

Alienación: ítem3 + ítem7 + ítem8 + ítem15 + ítem18 + ítem19 (6-42).

Las puntuaciones directas pueden transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando las tablas correspondientes al sexo y la edad del chico o la chica que haya cumplimentado el cuestionario. Los baremos se han elaborado con una muestra

de adolescentes pertenecientes a las provincias de Sevilla, Cádiz, Huelva y Córdoba de la Comunidad Andaluza, cuyas características y distribución se han descrito al inicio de este manual.

5. NORMAS DE INTERPRETACIÓN

Debe recordarse que la puntuación centil indica el porcentaje de sujetos del grupo normativo por encima del que se sitúa el adolescente en una dimensión concreta. Por ejemplo, un chico que se situase en el percentil 90 en Comunicación tendría una percepción del grado y calidad de la comunicación verbal muy alta, más alta que el 90 por ciento de sus compañeros de su mismo sexo y edad. Por el contrario, un adolescente que se situase en el percentil 10 en Comunicación, tendría una percepción del grado y calidad de la comunicación verbal muy baja, más baja que el 90 por ciento de los compañeros de su mismo sexo. Lo mismo ocurriría en Confianza y en Alienación; un chico que se situase en el percentil 90 en Confianza tendría una percepción de la comprensión y el respeto con los amigos muy alta, más alta que el 90 de sus compañeros de su mismo sexo y edad, igual ocurriría con Alienación con respecto al grado en que el adolescente, experimenta aislamiento, resentimiento o alienación. Por el contrario, un adolescente que se situase en el percentil 10 en Confianza o en Alienación, tendría una percepción más baja que el 90 por ciento de los compañeros de su mismo sexo.

Para interpretar correctamente esta escala es necesario tener en cuenta que las dos primeras dimensiones, Comunicación y Confianza, deben ser consideradas como “positivas”, mientras que la dimensión de Alienación nos muestra aspectos negativos para el desarrollo adolescente como son el aislamiento, el resentimiento o la alienación.

También es conveniente tener en cuenta, en la interpretación de los resultados obtenidos con esta escala, que las puntuaciones reflejan la percepción que tiene el propio sujeto evaluado de su propia capacidad de comunicación verbal así como de la comprensión y el respeto con los amigos y amigas. Es posible que algunos sujetos, por distintas razones, sobreestimen sus capacidades y que otros, por el contrario, las infravaloren, pudiendo ocurrir también que el sujeto evaluado no haya sido sincero en sus respuestas. Esta escala se utiliza como medida de la relación con el grupo de iguales, cuanto más alta sea la puntuación obtenida en el total de la escala mayor será la relación de apego con los iguales.

BAREMOS CHICAS 12-13 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS					
CENTILES	Confianza	Comunicación	Alienación	TOTAL	CENTILES
95	-	49	29	97	95
90	56	-	26	94	90
85	-	48	24	92	85
80	55	47	22	89	80
75	54	-	20	87	75
70	53	46	19	86	70
65	52	45	17	83	65
60	-	44	16	81	60
55	51	-	-	79	55
50	50	43	15	78	50
45	49	42	14	76	45
40	-	41	13	74	40
35	47	40	12	71	35
30	-	39	-	68	30
25	45	38	10	65	25
20	44	37	9	61	20
15	42	35	8	57	15
10	39	33	7	51	10
5	35	30	6	42	5
N	260	260	260	260	
Media	48.65	41.68	15.78	74.55	
D.t.	6.99	6.14	7.10	17.15	

BAREMOS CHICOS 12-13 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS					
CENTILES	Confianza	Comunicación	Alienación	TOTAL	CENTILES
95	56	49	30	93	95
90	55	47	28	90	90
85	54	45	26	86	85
80	53	44	24	82	80
75	52	43	23	80	75
70	51	41	21	76	70
65	49	40	20	74	65
60	48	39	19	70	60
55	47	-	18	68	55
50	46	38	-	65	50
45	45	37	16	62	45
40	44	36	-	61	40
35	43	35	15	58	35
30	42	34	13	56	30
25	40	-	12	53	25
20	38	32	-	48	20
15	37	31	11	44	15
10	34	27	9	37	10
5	25	20	7	24	5
N	218	218	218	218	
Media	44.77	36.88	17.84	63.81	
D.t.	9.39	8.19	6.94	21.31	

BAREMOS CHICAS 14-15 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS					
CENTILES	Confianza	Comunicación	Alienación	TOTAL	CENTILES
95	56	49	26	97	95
90	-	-	23	94	90
85	55	48	21	92	85
80	-	-	20	90	80
75	54	47	19	88	75
70	53	46	18	86	70
65	52	45	17	84	65
60	51	44	16	83	60
55	-	43	15	81	55
50	50	-	14	79	50
45	49	42	13	77	45
40	-	-	12	75	40
35	48	41	-	73	35
30	47	40	11	70	30
25	46	39	10	67	25
20	45	38	9	64	20
15	42	36	8	59	15
10	39	35	7	53	10
5	35	31	6	46	5
N	663	663	663	663	
Media	48.75	42.02	14.78	75.99	
D.t.	6.74	5.86	6.05	16.05	

BAREMOS CHICOS 14-15 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS					
CENTILES	Confianza	Comunicación	Alienación	TOTAL	CENTILES
95	56	49	29	93	95
90	55	47	26	90	90
85	54	46	24	86	85
80	53	45	22	84	80
75	52	44	21	81	75
70	51	43	19	79	70
65	-	42	18	77	65
60	50	-	-	75	60
55	49	41	17	73	55
50	48	39	16	71	50
45	47	38	15	69	45
40	46	37	14	66	40
35	45	36	13	63	35
30	44	35	12	61	30
25	43	33	-	57	25
20	41	32	11	52	20
15	38	31	10	48	15
10	35	29	9	42	10
5	31	25	7	35	5
N	511	511	511	511	
Media	46.32	38.25	16.65	67.93	
D.t.	8.03	7.47	6.76	18.55	

BAREMOS CHICAS 16-17 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS					
CENTILES	Confianza	Comunicación	Alienación	TOTAL	CENTILES
95	56	49	26	96	95
90	-	48	22	93	90
85	55	-	21	90	85
80	54	46	19	88	80
75	53	45	18	86	75
70	52	-	-	83	70
65	-	44	17	81	65
60	51	43	16	79	60
55	50	-	15	78	55
50	49	42	-	77	50
45	48	41	14	75	45
40	-	-	13	73	40
35	47	40	12	71	35
30	-	39	-	69	30
25	45	-	11	67	25
20	44	38	10	65	20
15	42	36	9	61	15
10	40	34	7	53	10
5	35	30	6	46	5
N	400	400	400	400	
Media	48.21	41.43	14.99	74.64	
D.t.	6.76	5.64	5.88	15.62	

BAREMOS CHICOS 16-17 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS					
CENTILES	Confianza	Comunicación	Alienación	TOTAL	CENTILES
95	56	48	27	92	95
90	55	47	24	90	90
85	54	46	22	86	85
80	52	45	21	84	80
75	-	44	20	83	75
70	51	43	19	80	70
65	50	42	18	78	65
60	49	41	17	75	60
55	-	40	16	74	55
50	48	-	15	71	50
45	47	39	14	69	45
40	46	38	-	67	40
35	45	37	13	64	35
30	44	36	12	62	30
25	43	35	11	59	25
20	42	34	10	56	20
15	40	32	-	53	15
10	38	30	8	48	10
5	34	27	7	40	5
N	324	324	324	324	
Media	46.75	38.91	15.96	69.70	
D.t.	7.01	6.57	6.27	16.32	

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 sólo/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 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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainsworth, M. D. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.

Allen, J. P. y Land, D. (1999). Attachment in Adolescence. En J. Cassidy y P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, Research and Clinical Applications*, 319-335. Londres: The Guilford Press.

Allen, J. P., Moore, C. M., Kuperminc, G. P. y Bell, K. L. (1998). Attachment and adolescent psychosocial functioning. *Child Development*, 69, 1406-1419.

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.

Berndt, T. J. y Hawkins, J. A. (1987). *The contribution of supportive friendships to adjustment after the transition to junior high school*. West Lafayette, Indiana: Purdue University.

Berndt, T. J. y Savin-Williams, R. C. (1993). Peer relations and friendships. En P. H. Tolan y B. Cohler (Eds.), *Handbook of clinical research and practice with adolescents*, 203-219. Nueva York: John Wiley & Sons.

Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. Londres: Tavistock.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. Vol. 3: Loss, sadness and depression*. Londres: Hogarth Press. Editorial castellana: *La pérdida afectiva*.

Brown, B. B. y Huang, B. I. (1995). Examining Parenting Practices in Different Peer Contexts: Implications for Adolescent Trajectories. En R. J. Crockett y A. C. Crouter (Eds.), *Pathways through Adolescence: individual Development in relation to social context*, 151-174. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Cauce, A. M., Mason, C., Gonzales, N., Hiraga, Y. y Liu, G. (1994). Social support during adolescence: Methodological and theoretical considerations. En F. Nestman y K. Hurrelmann (Eds.), *Social networks and social support in childhood and adolescence*, 89-108. Berlín: Walter de Gruyter.

Chou, K.L. (2000). Intimacy and psychosocial adjustment in Hong Kong Chinese adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 161, 141-152.

Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1997). Aggression and antisocial behavior. En N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional and personality development*, 3, 779-862, de W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley.

Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.

Furman, W. y Wehner, E.A. (1994). Romantic views: Toward a theory of adolescent romantic relationships. En R. Montemayor, G. R. Adams y T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence*, 168-195. Thousand Oaks, CA: Sage.

Freitag, M., Belsky, J., Grossmann, K., Grossmann, K. E. y Scheuerer-Engelisch, H. (1996). Continuity in parent-child relationships from infancy to middle childhood and relations with child competence. *Child Development*, 67, 1437-1454.

Garneski, N. y Diekstra, R. (1996). Perceived social support from family, school, and peers: Relationship with emotional and behavioral problems among adolescents. *Journal of American Academic Child and Adolescence Psychiatry*, 35, 1657-1664.

Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, 458-489.

Hartup, W. W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. En V. B. van Hasselt y M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development. A lifespan perspective*. Nueva York: Plenum Press, 257-281.

Hazan, C. y Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.

Larson, R. y Richards, M. H. (1994). *Divergent realities: The emotional lives of fathers, mothers, and adolescents*. Nueva York: BasicBooks.

Mayseless, O., Sharabany, R. y Sagi, A. (1997). Attachment concerns of mothers as manifested in parental, spousal, and friendship relationships. *Personal Relationships*, 4, 255-269.

Miller, K. E. y Berndt, T. J. (1987). Adolescent friendships and school orientation. Paper presentado en la *Conferencia de la Society for Research in Child Development*, Baltimore, MD.

Oliva, A. (1999). Desarrollo social durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología Evolutiva*, 493-517. Madrid: Alianza.

Robinson, N. S. (1995). Evaluating the nature of perceived support in relation to perceived self-worth in adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 253-280.

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.

Savin-Williams, R. C. y Berndt, T (1990). Friendships and peer relations. En S. S. Feldman y S. S. Elliot (Eds.), *At the threshold: the developing adolescent*, 277-307. Harvard, MA: University Press.

Shulman, S., Laursen, B. y Karpovsky, S. (1997). Adolescent Intimacy Revisited. *Journal of Youth and adolescence*, 26, 597-617.

Steinberg, L. D. y Silverberg, S.B. (1986). The vicissitudes of autonomy. *Child Development*, 57, 841-851.

4.10. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES

I. FICHA TÉCNICA

- Nombre de la escala: Escala de habilidades sociales.
- Autores: Instrumento de evaluación creado por nuestro equipo de investigación.
- Nº de ítems: 12
- Aplicación: Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes de 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.

2. LAS HABILIDADES SOCIALES

La adolescencia es una etapa en la que lo social cobra un especial protagonismo. Son muchos los desafíos y las experiencias que un adolescente vive en esta etapa evolutiva, por lo que no les viene mal dominar ciertas habilidades que les permitan afrontar este momento evolutivo con ciertas garantías de éxito. 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 y cómo podemos favorecer su desarrollo (Pelechano, 1996).

Caballo (1989), por ejemplo, evalúa mediante su Escala Multidimensional de Expresión Social las siguientes dimensiones de las habilidades sociales: aceptación y oposición asertiva, capacidad para planificar, determinar las propias habilidades, esta-

blecer objetivos, concentrarse en la tarea apropiada para la obtención de dicho objetivo, tomar decisiones, y resolver conflictos según su importancia.

También se puede entender las habilidades sociales como capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una relación interpersonal (Monjas y González, 2000). Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989) 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.

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. No obstante, parece lógico pensar que las habilidades sociales no son las mismas en contextos culturales diferentes. Algunas investigaciones parecen apoyar esta idea que deben considerarse en la evaluación del constructo (Hall y Beil-Warner, 1978; Magnusson y Stattin, 1978; Rim, 1976; Spinks y Moerdyk, 1980).

También existen estudios en los que se relaciona la habilidad social con la inteligencia emocional. Entre ellos destacan las investigaciones de Barchard y Hakstian (2004), Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006), Lopes, Salovey y Straus (2003), Mestre, Guil, Lopes y Salovey (2006), y Zavala, Valadez y Vargas (2008), en los que se conecta el reconocimiento y manejo emocional con las relaciones interpersonales y el ajuste social.

En definitiva, la importancia de la evaluación y entrenamiento en las habilidades sociales durante la adolescencia radica en lo fundamentales que son las relaciones interpersonales para el buen ajuste y funcionamiento psicológico (Caballo, 1993; Kelly, 1987). 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

(Gil, León y Jarana, 1992; L'Abate y Milan, 1985; Ovejero, 1990).

3. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Los criterios para la eliminación de ítems tras el estudio piloto se apoyan en los resultados de los análisis estadísticos que se han realizado para comprobar la adecuación de la escala a nuestros objetivos. Tras un análisis de fiabilidad del instrumento mediante el alpha de Cronbach, estudios sobre normalidad y un análisis factorial exploratorio, se depuró la subescala quedándonos con 12 de los 30 originales.

En el análisis factorial exploratorio se comprobó la adecuación de la muestra para realizar el análisis mediante el test Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .78$). Se siguieron los criterios de eliminar los ítems con comunalidades inferiores a .40, aquellos cuyo peso factorial más elevado era inferior a .32, los que tenían pesos superiores a .32 en más de un factor, y aquellos en los que la diferencia entre el peso factorial más elevado y el siguiente era inferior a .15. Para asegurar la estabilidad factorial también se excluyeron factores con menos de tres ítems. Se utilizó el método de componentes principales con rotación Varimax. Los coeficientes factoriales estandarizados se presentan en la Tabla 7.

TABLA 7. COEFICIENTES FACTORIALES ESTANDARIZADOS EN LOS FACTORES OBTENIDOS EN EL AFE.

Ítems	Coeficientes enFactor
<i>Factor 1: Habilidades comunicativas o relacionales</i>	
Ítem 1	.69
Ítem 3	.71
Ítem 5	.60
Ítem 6	.79
Ítem 8	.68
<i>Factor 2: Asertividad</i>	
Ítem 2	.83
Ítem 7	.82
Ítem 11	.70
<i>Factor 3: Habilidades de resolución de conflictos</i>	
Ítem 4	.77
Ítem 9	.80
Ítem 10	.77
Ítem 12	.75

La solución factorial final realizada sobre los 12 ítems que superaron los criterios anteriores reveló la existencia de tres factores que explican el 59.2% de la varianza. El primer factor explica un 28.4% de la varianza con un autovalor de 3.42, el segundo explica el 20.3% de la varianza con un autovalor de 2.44, mientras que el tercero explica el 10.4% de la varianza y tiene un autovalor de 1.25.

La versión final de la escala se compone de 12 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 y 7. Se obtiene una puntuación global en habilidades sociales, así como puntuaciones concretas de las siguientes dimensiones que componen la misma:

Habilidades comunicativas o relacionales: Se refiere al grado en que los adolescentes perciben que son hábiles o no para comunicarse y relacionarse con las personas. Esta compuesta por cinco ítems (por ejemplo, “Me cuesta trabajo empezar una conversación con alguien que no conozco”). El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para la subescala fue de .74.

Asertividad: Se refiere a la percepción que los adolescentes tienen sobre su capacidad para ser asertivos, es decir, para expresar sus propias ideas o pedir información de forma adecuada y sin ser agresivo. Está compuesta por tres ítems (por ejemplo, “Si tengo la impresión de que alguien está molesto/a conmigo, le pregunté por qué”). El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para esta subescala fue de .75

Habilidades de resolución de conflictos: Los cuatro ítems que componen esta subescala se refieren a la capacidad percibida del adolescente para resolver situaciones interpersonales conflictivas en las que pueden actuar para encontrar soluciones (“Suelo mediar en los problemas entre compañeros/as”). El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para esta subescala fue de .80.

En lo que se refiere a la fiabilidad de la escala total, el índice de consistencia interna alfa de Cronbach ha sido de .69 para N=2368.

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

NORMAS DE APLICACIÓN

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe respon-

der indicando si los define en mayor o menor grado las expresiones recogidas en cada uno de los ítems. Deben situar sus respuestas en una escala que va de 1 (Totalmente falsa) a 7 (Totalmente verdadera). Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 7.

NORMAS DE CORRECCIÓN

En primer lugar, deben invertirse las puntuaciones de los ítems incluidos en la subescala de habilidades comunicativas y relacionales (ítems 1, 3, 5, 6 y 8). Para ello, se tendrían que cambiar las puntuaciones de esta manera: (1 = 7), (2 = 6), (3 = 5), (4 = 4), (5 = 3), (6 = 2) y (7 = 1).

Por otro lado, deben sumarse las puntuaciones asignadas a los ítems que componen cada una de las escalas o dimensiones. A continuación se presenta cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse.

Habilidades comunicativas y relacionales: ítem1 + ítem3 + ítem5 + ítem6 + ítem8 (5-35).

Asertividad: ítem2 + ítem 7 + ítem11 (3-21).

Habilidades de resolución de conflictos: ítem 4 + ítem9 + ítem 10 + ítem12 (4-28).

Una vez calculadas estas puntuaciones directas, pueden transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando las tablas correspondientes al sexo y la edad del chico o chica que haya cumplimentado el cuestionario. Los baremos se han elaborado con una muestra de adolescentes pertenecientes a las provincias de Sevilla, Cádiz, Huelva y Córdoba de la Comunidad Andaluza, cuyas características y distribución, se han descrito al inicio de este manual.

5. NORMAS DE INTERPRETACIÓN

En primer lugar, es importante indicar que aunque con esta escala se obtiene una puntuación global en habilidades sociales, este constructo incluye otras dimensiones que no han sido incluidas en este instrumento. Este dato es importante tenerlo en cuenta para la interpretación de los resultados.

También es importante tener en cuenta que las puntuaciones reflejan la percepción que tiene el propio sujeto evaluado sobre sus propias habilidades sociales, siendo posible que algunos sobreestimen sus capacidades y que otros las infravaloren. Además, la veracidad y la confianza de los resultados obtenidos dependen de lo sincero que haya sido el sujeto evaluado al responder a las preguntas. Por todo ello, los resultados deben ser interpretados con cautela y conviene contrastarlos con evaluaciones de observadores externos u otros instrumentos de evaluación.

Las dimensiones que integran esta escala informan sobre aspectos positivos de las habilidades sociales del sujeto evaluado, por lo que a mayor puntuación obtenida por el adolescente, mejores habilidades sociales posee según su propia percepción.

Las personas que obtienen puntuaciones en percentiles altos -de 90, por ejemplo- suelen relacionarse bien con los demás, siendo capaces de comunicar abiertamente sus ideas, sentimientos y deseos al mismo tiempo que son hábiles para hacerlo de un modo adecuado para los demás. Cuando surgen conflictos interpersonales, son personas activas en su resolución, siendo elegidos por sus compañeros como mediadores o personas de confianza cuando se encuentran con un problema. Es probable que las capacidades emocionales y cognitivas de estos adolescentes estén bien desarrolladas, siendo competentes en la percepción, comprensión y regulación de las emociones propias y de los demás.

Los sujetos que se sitúan en el polo bajo del baremo de su edad y sexo, poseen las características contrarias al adolescente que hemos descrito en el párrafo anterior. Por ejemplo, suelen tener conflictos con los demás que no resuelven de forma adecuada, presentando problemas de agresividad o de pasividad ante este tipo de situaciones. Cuando expresan sus ideas, sentimientos o deseos, lo hacen de forma inadecuada o simplemente no los expresan.

BAREMOS CHICAS 12-13 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS					
CENTILES	Habilidades comunicativas/ conversacionales	Habilidades relacionadas con la asertividad	Habilidades de resolución de conflictos	Total	CENTILES
95	30	-	28	73	95
90	27	21	26	68	90
85	25	-	25	66	85
80	24	-	24	64	80
75	23	20	23	61	75
70	22	19	22	60	70
65	21	-	-	59	65
60	20	-	21	58	60
55	19	18	20	56	55
50	-	-	-	55	50
45	18	17	19	-	45
40	17	-	18	53	40
35	-	16	-	52	35
30	16	-	17	51	30
25	15	15	-	50	25
20	13	-	16	49	20
15	12	14	-	47	15
10	11	13	15	45	10
5	9	12	13	41	5
N	259	259	259	259	
Media	18.82	17.24	19.98	56.03	
D.t.	6.12	3.04	4.48	9.17	

BAREMOS CHICOS 12-13 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS					
CENTILES	Habilidades comunicativas/ conversacionales	Habilidades relacionadas con la asertividad	Habilidades de resolución de conflictos	Total	CENTILES
95	31	21	28	71	95
90	28	-	25	67	90
85	26	20	24	63	85
80	24	-	23	60	80
75	23	19	21	58	75
70	22	18	20	57	70
65	21	-	-	55	65
60	20	17	19	54	60
55	19	-	-	53	55
50	18	16	18	52	50
45	17	-	17	50	45
40	16	-	-	-	40
35	-	15	16	48	35
30	15	-	-	47	30
25	13	14	15	46	25
20	12	13	14	45	20
15	11	12	12	43	15
10	10	11	11	41	10
5	8	9	8	35	5
N	220	220	220	220	
Media	18.44	16.04	17.97	52.45	
D.t.	6.69	3.79	5.30	10.06	

BAREMOS CHICAS 14-15 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS					
CENTILES	Habilidades comunicativas/ conversacionales	Habilidades relacionadas con la asertividad	Habilidades de resolución de conflictos	Total	CENTILES
95	31	-	27	73	95
90	28	21	25	69	90
85	26	-	24	66	85
80	24	20	23	63	80
75	23	-	22	61	75
70	22	19	-	60	70
65	21	-	21	58	65
60	20	-	-	57	60
55	19	18	20	56	55
50	-	-	-	55	50
45	18	17	19	54	45
40	17	-	18	53	40
35	16	16	-	52	35
30	15	-	17	51	30
25	14	15	-	49	25
20	13	-	16	48	20
15	11	14	-	46	15
10	10	12	14	44	10
5	8	11	12	39	5
N	661	661	661	661	
Media	18.76	17.08	19.52	55.36	
D.t.	6.78	3.20	4.50	9.90	

BAREMOS CHICOS 14-15 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS					
CENTILES	Habilidades comunicativas/ conversacionales	Habilidades relacionadas con la asertividad	Habilidades de resolución de conflictos	Total	CENTILES
95	34	21	26	74	95
90	31	-	24	69	90
85	29	20	23	66	85
80	27	19	22	63	80
75	26	-	21	61	75
70	25	-	20	60	70
65	23	18	-	58	65
60	-	-	19	57	60
55	21	17	18	55	55
50	20	-	-	54	50
45	-	16	17	53	45
40	19	-	-	51	40
35	18	15	16	50	35
30	17	-	-	49	30
25	16	14	15	48	25
20	15	13	14	46	20
15	14	12	12	44	15
10	12	-	10	42	10
5	9	10	8	37	5
N	508	508	508	508	
Media	20.93	16.18	17.59	54.70	
D.t.	7.06	3.46	5.33	10.79	

BAREMOS CHICAS 16-17 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS					
CENTILES	Habilidades comunicativas/ conversacionales	Habilidades relacionadas con la asertividad	Habilidades de resolución de conflictos	Total	CENTILES
95	33	21	26	74	95
90	30	-	25	70	90
85	29	20	24	68	85
80	27	-	23	66	80
75	26	19	-	65	75
70	25	-	22	63	70
65	23	-	21	61	65
60	22	-	-	60	60
55	21	18	20	58	55
50	20	-	-	57	50
45	-	-	19	56	45
40	19	17	-	55	40
35	18	-	18	53	35
30	17	16	-	52	30
25	16	15	17	50	25
20	15	-	16	48	20
15	13	14	15	47	15
10	12	13	-	45	10
5	10	12	13	43	5
N	398	398	398	398	
Media	20.74	17.00	19.69	57.43	
D.t.	6.84	3.04	3.99	9.94	

BAREMOS CHICOS 16-17 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS					
CENTILES	Habilidades comunicativas/ conversacionales	Habilidades relacionadas con la asertividad	Habilidades de resolución de conflictos	Total	CENTILES
95	32	21	27	73	95
90	31	-	25	69	90
85	29	20	23	66	85
80	27	19	22	64	80
75	26	-	-	62	75
70	25	18	21	61	70
65	23	-	20	59	65
60	22	-	19	58	60
55	-	17	-	56	55
50	20	-	18	54	50
45	-	16	-	-	45
40	19	-	17	52	40
35	18	15	16	51	35
30	-	-	-	50	30
25	17	14	15	49	25
20	16	-	-	48	20
15	15	13	13	46	15
10	12	12	12	43	10
5	11	11	9	41	5
N	322	322	322	322	
Media	21.17	16.40	18.14	55.70	
D.t.	6.68	3.12	4.94	10.07	

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barchard, K.A. y Hakstian, A. (2004). The nature and measurement of Emotional Intelligence abilities: Basic dimensions and their relations with other cognitive ability and personality variables. *Educational and Psychological Measurement*, 64 (3), 437-462.

Caballo, V. (1989). *Teoría, Evaluación y Entrenamiento en habilidades sociales*. Valencia, Promolibro.

Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Valencia, Promolibro.

Gil, F.; León, J.M. y Jarana, L. (1992). *Habilidades sociales y salud*. Madrid, Eudema.

Gil-Olarte, P.; Palomera, R. y Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18 (supl.), 118-123.

Goldstein, A.P.; Sprafkin, R.P.; Gershaw, N.J., y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona, Martínez Roca.

Hall, J. y Beil-Warner, D. (1978). Assertiveness of male Anglo- and Mexican- American college students. *Journal of Social Psychology*, 105, 170-178.

Kelly, J.A. (1987). *Entrenamiento en habilidades sociales*. Bilbao, Grafo.

L'Abate, L. y Milan, M.A. (1985). *Handbook of social skills training and research*. New York, John Wiley & Sons.

Lopes, P.N.; Salovey, P. y Strauss, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-659.

Magnusson, D. y Stattin, H. (1978). A cross-cultural comparison of anxiety responses in an interaction frame of reference. *International Journal of Psychology*, 13, 317-322.

Mestre, J.M.; Guil, R.; Lopes, P.N. y Salovey, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.

Monjas, M.I. y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Ovejero, A. (1990). Las habilidades sociales y su entrenamiento: un enfoque necesariamente psicosocial. *Psicothema*, 2 (2), 93-112.

Pelechano, V. (Ed.) (1996). *Habilidades interpersonales* (Vol: I, II y III). Valencia, Promo-libro.

Rim, Y. (1976). A note on personality, psicosocial disturbance and difficulty in social groups in two cultures. *Interpersonal Development*, 2, 91-95.

Spinks, P. y Moerdyk, A. (1980). A comparison of responses between Indian and European South Africans to the Taylor MAS. *International Journal of Psychology*, 15, 32-52.

Zavala, M.A.; Valadez, M.D. y Vargas, M.C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, nº 15, Vol. 6 (2), 319-339.

4.II. ESCALA DE VALORES PARA ADOLESCENTES

1. FICHA TÉCNICA

- Nombre de la escala: Escala de valores para adolescentes.
- Autores: Creada para este estudio.
- Nº de ítems: 24.
- Aplicación: Se puede aplicar de forma individual o colectiva a partir de los 12 años.
- Duración de la aplicación: Unos 10 minutos.
- Finalidad: Evaluar los valores sostenidos por chicos y chicas adolescentes.
- Tipificación: Baremación en centiles según el sexo y la edad.
- Material: Manual, escala y baremos.

2. LOS ADOLESCENTES Y SUS VALORES

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 básicos como un elemento que influye de forma decisiva sobre las acciones de los individuos. Tal vez, el modelo propuesto por Shalom Schwartz (1992) sea uno de los que hayan alcanzado una mayor difusión. Este autor identificó 10 valores humanos básicos que pueden considerarse universales, ya que están presentes en la mayoría de las culturas (logro, hedonismo, tradición, conformidad, estimulación, poder, seguridad, autodirección, universalismo y benevolencia), valores que podrían agruparse en individuales, sociales y mixtos. Algo anteriores son el modelo de Triandis (1988), que destaca la importancia del binomio individualismo-colectivismo, o la propuesta realizada por Hofstende (1980), a partir de un estudio con trabajadores de 40 países, que incluía cuatro factores: distancia de poder, evitación de incertidumbre, masculinidad/femineidad e individualismo. Algo antes, Rokeach (1973) había diferenciado entre valores instrumentales y valores terminales, incluyendo entre los primeros a dimensiones morales tales como la solidaridad, la justicia o la libertad, y entre los segundos, a competencias sociales o personales.

A diferencia de las actitudes, los valores forman una estructura jerárquica y constituyen un sistema ordenado de prioridades, por lo que el análisis de esta estructura ha generado mucho interés entre los investigadores (Schwartz y Boehnke, 2004).

Los valores son creencias subjetivas vinculadas a la emoción, de naturaleza abstracta y con un componente claramente motivacional, ya que 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. Aunque la influencia de los valores sobre la conducta no es ni simple ni unidireccional, los valores, al igual que las necesidades, otorgan mayor o menor importancia a posibles acciones, haciéndolas más o menos probables.

Aunque existen claras influencias culturales sobre los valores, también hay diferencias interindividuales dentro de una misma cultura en cuanto a la importancia atribuida a los mismos, y son las circunstancias en las que transcurre la vida de las personas (educación, familia, vecindario, trabajo) las que determinan esta importancia. Quizá uno de los primeros trabajos en evidenciar esta relación fue el llevado a cabo por Kohn (1969), que encontró relación entre el tipo de profesión desempeñada y los valores sostenidos, ya que mientras que los trabajadores manuales priorizaban la conformidad a las normas, quienes ejercían profesiones más liberales se decantaban por la curiosidad o la creatividad. También son abundantes los estudios que han hallado relación entre el nivel educativo y los valores o entre tipos de educación tanto familiar como escolar y valores adolescentes (Martínez y García, 2007).

Tal vez Erik Erikson (1968) haya sido uno de los primeros autores en destacar la importancia que la adquisición de valores durante la adolescencia tiene de cara a la formación de la personalidad. Para este autor la tarea fundamental de la adolescencia es la adquisición por parte de chicos y chicas de una serie de valores y compromisos en un proceso de búsqueda y crisis que culminaría con el logro de la identidad personal. Según Erikson, tras la pubertad tendría lugar una crisis de identidad como consecuencia de la transición de la niñez a la adolescencia y de todos los cambios propios de esa etapa, que llevarían a chicos y chicas a experimentar un sentimiento de despersonalización y extrañeza de sí mismos.

Este estado de crisis, con la búsqueda correspondiente, proporcionaría al adolescente el impulso necesario para la construcción de una identidad propia en la que los valores ocuparán un lugar privilegiado. Aunque los cambios físicos y sociales propios de esta etapa serán importantes, probablemente sean los cambios cognitivos derivados al surgimiento del pensamiento formal el factor más determinante de esta crisis de identidad y de esa búsqueda de valores.

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. Es por ello por lo que durante las últimas décadas, la investigación y aplicación de programas de educación para el desarrollo emocional y social, que incluyen la formación en valores, han ido en aumento en diversos puntos del mundo (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004; Pertegal, Oliva y Hernando, 2010).

Para el modelo 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. Así, Scales, Benson, Leffert y Blith (2000), destacaron la importancia de valores tales como la prosocialidad, la igualdad y justicia social, la integridad, la honestidad o la responsabilidad. Sin duda, todos ellos constituyen importantes recursos que deben ser promovidos y que pueden llevar a una mayor participación cívica en beneficio de la sociedad. Por otra parte, en el modelo de desarrollo positivo que nuestro equipo ha construido a partir de la opinión de un amplio número de expertos, algunos de estos valores ocupaban un lugar destacado entre las competencias propuesta para definir un buen desarrollo adolescente (Oliva et al., 2008; Oliva et al., 2010).

Junto a esos valores con una valencia claramente positiva, podemos considerar otros con valencia neutra o incluso negativa, como podrían ser el hedonismo, o la búsqueda de reconocimiento y éxito personal, que podrían ser considerados contra-valores. Así, un estudio llevado a cabo en nuestro país por la FAD encontró una mayor probabilidad de consumir drogas entre los jóvenes con valores hedonistas y preocupados por vivir el presente y disfrutar al máximo, mientras que los valores altruistas o prosociales protegían frente a dicho consumo (Megías, 2001).

Teniendo en cuenta todos estos antecedentes, parece indudable que la promoción de valores positivos debe ser 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, pensamos que es importante disponer de un instrumento que permita evaluar la importancia que adolescentes y jóvenes atribuyen a distintos valores.

Aunque existen algunas adaptaciones al castellano de la escala de Schawrtz, esta escala no está pensada para su aplicación a adolescentes, e incluye valores poco relevantes en esta etapa, mientras que otros de mayor relevancia están ausentes. La escala que aquí se presenta ha sido elaborada por este equipo tratando de incluir tanto aquellos valores que representan piezas claves en el modelo de desarrollo positivo adolescente como otros que no pueden considerarse competencias a promover, sino que están más cerca de constituir contra-valores, pero que durante la adolescencia alcanzan cierta notoriedad.

3. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Esta escala sirve para evaluar la importancia que chicos y chicas adolescentes conceden a un conjunto de valores implicados en el desarrollo positivo de los mismos. Para su elaboración se partió de una revisión de literatura, que sirvió para determinar algunas de las dimensiones o valores que con más frecuencia habían sido mencionados y estudiados por los investigadores durante la etapa adolescente, y que también formaban parte del modelo de desarrollo positivo adolescente. A continuación se procedió a la construcción de un inventario de ítems, extraídos de escalas ya existentes o redactados por el equipo de investigación. Esta primera versión de la escala incluía 64 ítems que fueron sometidos a un juicio de expertos y estudio piloto para depurar aquellos ítems que funcionaban peor, y que dejó en 40 el número de ítems que fueron aplicados en este estudio.

Para su validación la escala se aplicó a una muestra de adolescentes (2.400) cuyas características ya fueron descritas en el apartado de metodología de este documento.

Tras la aplicación de la escala, y de cara a su creación y validación se llevaron a cabo dos análisis factoriales, uno exploratorio con la mitad de la muestra (1.200 sujetos) seleccionada aleatoriamente, y otro confirmatorio, con la otra mitad (otros 1.200 sujetos).

En el caso del análisis factorial exploratorio se comprobó la adecuación de la muestra para realizar el análisis mediante el test Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .89$). Se siguieron los criterios de eliminar los ítems con comunalidades inferiores a .40, aquellos cuyo peso factorial más elevado era inferior a .32, los que tenían pesos superiores a

.32 en más de un factor, y aquellos en los que la diferencia entre el peso factorial más elevado y el siguiente era inferior a .15.

Se utilizó el método de factorización de ejes principales y el procedimiento de rotación oblimin directo. La solución factorial definitiva quedó establecida en 24 ítems distribuidos en ocho factores que explicaron un 70.5 % de la varianza.

A continuación, con propósito de confirmar la estructura factorial encontrada en el análisis anterior con la mitad de la muestra, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) en la segunda mitad usando el programa LISREL 8.71 y con el método de estimación de máxima probabilidad. Teniendo en cuenta que estos factores estaban muy relacionados entre sí se propuso la existencia de tres factores de segundo orden que recogiesen la variabilidad de esos ocho factores. Es decir, los 24 ítems se agruparían en ocho factores de primer orden, y estos a su vez se agruparían en tres factores de segundo orden. Más adelante se explican estos factores.

Debido a que el valor de Chi2 es muy sensible a pequeñas desviaciones del modelo hipotetizado cuando la muestra es grande, se usaron los siguientes índices para evaluar el ajuste del modelo: el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI), y el índice de ajuste comparado (CFI). Se siguieron los siguientes criterios para determinar el ajuste del modelo: $RMSEA \leq .06$ (Hu y Bentler, 1999) y $GFI, AGFI$ y $CFI > .90$.

El AFC reveló los siguientes índices: $RMSEA = .047$; $GFI = .94$; $AGFI = .93$; $CFI = .98$, lo que indicó un buen ajuste del modelo propuesto. Los coeficientes factoriales estandarizados se presentan en la Tabla 8.

TABLA 8. COEFICIENTES FACTORIALES ESTANDARIZADOS EN LOS FACTORES DE PRIMER Y SEGUNDO ORDEN OBTENIDOS EN EL AFC.

Ítems	Coeficientes en Factor 1 orden	Coeficientes en Factor 2 orden
VALORES SOCIALES		
Factor 1: Compromiso social		.48
Ítem 5	.95	
Ítem 6	.78	
Ítem 12	.84	

Factor 2: Prosocialidad		.85
Ítem 7	.87	
Ítem 8	.89	
Ítem 16	.86	
Factor 3: Justicia e igualdad		.91
Ítem 4	.85	
Ítem 10	.89	
Ítem 11	.87	
VALORES PERSONALES		
Factor 4: Honestidad		.88
Ítem 9	.80	
Ítem 17	.90	
Ítem 18	.82	
Factor 5: Integridad		.65
Ítem 14	.86	
Ítem 22	.82	
Ítem 24	.78	
Factor 6: Responsabilidad		.88
Ítem 1	.76	
Ítem 20	.80	
Ítem 21	.89	
VALORES INDIVIDUALISTAS		
Factor 7: Reconocimiento social		.30
Ítem 2	.83	
Ítem 3	.88	
Ítem 19	.89	
Factor 8: Hedonismo		.83
Ítem 13	.75	
Ítem 15	.79	
Ítem 23	.84	

La versión definitiva de esta escala está compuesta por 24 ítems que deben ser puntuados en una escala tipo likert comprendida entre 1 (Nada importante) y 7 (Lo más importante). A través de la escala se pueden obtener ocho puntuaciones parciales como son compromiso social, prosocialidad, justicia e igualdad, honestidad, integridad, responsabilidad, reconocimiento social y hedonismo; y tres puntuaciones globales:

Valores Sociales: Agrupa los nueve ítems referidos a valores prosociales (por

ejemplo: “Dedicar parte del tiempo de uno a ayudar a los demás”), de justicia e igualdad (por ejemplo: “Luchar contra las injusticias sociales”) y de compromiso social (por ejemplo: “Participar en algún grupo comprometido socialmente”). Es un factor que indica una actitud empática y prosocial en el adolescente, y un interés por colaborar en actividades de ayuda a otras personas. La fiabilidad según indicó el coeficiente alfa de Cronbach fue .90, .90 y .86 para las dimensiones de primer orden, y de $\alpha = .89$ para la escala que agrupa a esas tres dimensiones.

Valores personales: Esta subescala o factor de segundo orden integra, al igual que la anterior, otros nueve ítems en este caso referidos valores como la honestidad (por ejemplo: “Ser sincero con los demás”), la responsabilidad (por ejemplo: “No culpar a otros de nuestros errores”) y la integridad (por ejemplo: “Comportarse de acuerdo con los principios en los que se cree”). Por lo tanto son valores que indican la importancia concedida a la seguridad y fortaleza personal para actuar de forma coherente con los propios principios. La fiabilidad a partir del alfa de Cronbach fue de .87, .84 y .87, para las tres dimensiones iniciales, y de .89 para la escala de valores personales.

Valores individualistas: En este factor de segundo orden se agrupan seis ítems, tres de ellos que representan una búsqueda de popularidad y de reconocimiento social por parte del adolescente (por ejemplo: “Que las demás personas me admiren”). Los otros tres ítems representan claramente valores de hedonismo y búsqueda del placer y la satisfacción personal (por ejemplo: “Buscar cualquier oportunidad para divertirse”). Sin duda, los valores que se agrupan en este bloque, sin llegar a representar contra-valores, tienen un significado menos positivo que los anteriores. Hedonismo obtuvo una fiabilidad de .84 y reconocimiento social de .89, mientras que la escala total .80.

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

NORMAS DE APLICACIÓN

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder el grado de importancia que otorga a cada una de las expresiones recogidas en los ítems. Para ello debe elegir entre varias opciones de respuesta en una escala que va de 1 (Nada importante) a 7 (Lo más importante). Resulta fundamental explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 7.

NORMAS DE CORRECCIÓN

A continuación, han de sumarse las puntuaciones asignadas a los ítems que componen cada una de las subescalas o dimensiones tanto de primer como de segundo orden. Seguidamente presentamos cómo se agrupan los ítems en cada una de las subescalas y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse en cada una de éstas.

- Subescalas de primer orden:

Compromiso social: ítem 5+ ítem 6+ ítem12 (3-21).

Prosocialidad: ítem7 + ítem 8 + ítem 16 (3-21).

Justicia e igualdad: ítem4 + ítem 10 + ítem 11 (3-21).

Honestidad: ítem9 + ítem17+ ítem18 (3-21).

Integridad: ítem14 + ítem 22 + ítem 24 (3-21).

Responsabilidad: ítem1+ ítem 20+ ítem 21 (3-21).

Reconocimiento social: ítem2+ ítem 3+ ítem 19(3-21).

Hedonismo: ítem13 + ítem 15 + ítem 23(3-21).

- Subescalas de segundo orden:

Valores sociales: ítem4 + ítem5 + ítem6 + ítem7 + ítem8 + ítem10 + ítem11 + ítem12 + ítem16 (9-63).

Valores personales: ítem1 + ítem9 + ítem14 + ítem17 + ítem18 + ítem20 + ítem21 + ítem22 + ítem24 (9-63).

Valores individualistas: ítem2 + ítem3 + ítem13 + ítem15 + ítem19 + ítem23 (6-42).

Una vez calculadas estas puntuaciones directas pueden transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando las tablas correspondientes al sexo y la edad del chico o chica que haya cumplimentado el cuestionario. A continuación quedan recogidos los baremos obtenidos en relación a valores sociales, valores personales y valores individualistas

5. NORMAS DE INTERPRETACIÓN

Debe recordarse que la puntuación centil indica el porcentaje de sujetos del grupo normativo por encima del que se sitúa el adolescente en una dimensión concreta.

Por ejemplo, un adolescente que se situase en el percentil 90 en valores sociales mostraría unos valores muy prosociales, situándose por encima del 90 por ciento de sus compañeros de su mismo sexo y edad. Por el contrario, si se sitúa en el percentil 10, se situará en estos valores por encima del 10 por ciento de los adolescentes de su edad y sexo, es decir, por debajo del 90 por ciento.

En el caso de los valores sociales, se trata de aspectos claramente positivos que la educación en valores intenta promover y que pueden considerarse como activos internos para el desarrollo que protegen a chicos y chicas de su implicación en comportamientos de riesgo. Quienes puntúan alto en esta dimensión muestran una actitud empática y prosocial, y se muestran preocupados por el bienestar de los demás.

Los valores personales también son características muy positivas y que tanto padres como educadores tratan de fomentar, ya que representan una clara fortaleza y madurez personal. Al igual que los anteriores estos valores también son activos internos para el desarrollo y suelen proteger al adolescente de su implicación en conductas de riesgo. Los chicos y chicas que puntúan alto en esta dimensión muestran principios personales bien asentados y que pueden servir para guiar su comportamiento en situaciones difíciles.

Por último, los valores individualistas tienen una valencia menos positiva, y no pueden considerarse ni objetivos educativos ni activos para el desarrollo, sino más bien todo lo contrario. Los adolescentes que puntúan alto en esta escala se muestran demasiado centrados en sí mismos, en su propio placer o en la búsqueda de aprobación. Cuando las puntuaciones altas en esta escala se acompañan de puntuaciones bajas en las dos anteriores es posible que puedan presentarse situaciones de riesgo. Así, tanto la búsqueda de situaciones placenteras como la excesiva conformidad ante la presión del grupo debida a la necesidad de aprobación por parte de los demás, pueden llevar a chicos y chicas a implicarse en conductas antisociales o de consumo de sustancias.

BAREMOS CHICAS 12-13 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Sociales	Personales	Individualistas	CENTILES
95	59	63	38	95
90	56	-	34	90
85	53	61	33	85
80	50	60	31	80
75	48	58	30	75
70	47	57	29	70
65	45	56	28	65
60	44	55	27	60
55	42	54	26	55
50	41	53	25	50
45	39	51	24	45
40	38	-	23	40
35	36	49	22	35
30	34	48	-	30
25	33	46	21	25
20	32	44	19	20
15	31	42	18	15
10	28	38	17	10
5	25	35	15	5
N	259	259	259	
Media	41.14	51.41	25.60	
D.t.	10.38	8.64	6.74	

BAREMOS CHICOS 12-13 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Sociales	Personales	Individualistas	CENTILES
95	59	63	39	95
90	55	61	36	90
85	53	60	35	85
80	51	59	33	80
75	49	57	32	75
70	48	55	-	70
65	46	54	30	65
60	44	52	29	60
55	43	51	28	55
50	42	50	-	50
45	40	49	27	45
40	38	48	-	40
35	37	46	25	35
30	36	44	24	30
25	35	42	-	25
20	33	41	23	20
15	28	38	20	15
10	25	36	18	10
5	20	27	15	5
N	223	223	223	
Media	40.93	48.59	27.61	
D.t.	11.44	10.88	7.06	

BAREMOS CHICAS 14-15 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Sociales	Personales	Individualistas	CENTILES
95	57	63	37	95
90	53	61	34	90
85	51	60	33	85
80	49	59	32	80
75	47	58	30	75
70	45	57	29	70
65	44	56	28	65
60	42	54	27	60
55	41	-	-	55
50	40	53	26	50
45	38	52	25	45
40	37	51	24	40
35	36	50	23	35
30	35	48	22	30
25	33	46	21	25
20	31	44	20	20
15	30	42	19	15
10	27	38	17	10
5	24	35	16	5
N	664	664	664	
Media	40.00	51.31	25.79	
D.t.	10.02	8.52	6.51	

BAREMOS CHICOS 14-15 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Sociales	Personales	Individualistas	CENTILES
95	55	63	39	95
90	52	60	37	90
85	50	59	35	85
80	48	57	33	80
75	46	56	32	75
70	44	54	31	70
65	42	-	30	65
60	41	53	29	60
55	40	51	28	55
50	38	50	-	50
45	37	49	27	45
40	36	47	26	40
35	35	46	25	35
30	33	44	24	30
25	32	42	23	25
20	30	39	22	20
15	28	38	20	15
10	25	36	18	10
5	19	33	16	5
N	513	513	513	
Media	38.23	48.64	27.48	
D.t.	10.59	9.39	6.84	

BAREMOS CHICAS 16-17 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Sociales	Personales	Individualistas	CENTILES
95	56	62	36	95
90	52	61	34	90
85	49	60	32	85
80	48	58	31	80
75	45	57	30	75
70	44	56	29	70
65	43	55	28	65
60	42	-	27	60
55	41	53	26	55
50	39	52	25	50
45	38	-	24	45
40	37	51	23	40
35	36	50	-	35
30	35	48	21	30
25	33	47	20	25
20	32	45	19	20
15	30	42	18	15
10	28	40	17	10
5	24	36	15	5
N	401	401	401	
Media	39.56	51.25	25.12	
D.t.	9.40	8.07	6.54	

BAREMOS CHICOS 16-17 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Sociales	Personales	Individualistas	CENTILES
95	55	63	39	95
90	52	60	37	90
85	49	58	35	85
80	47	56	34	80
75	46	55	33	75
70	45	54	31	70
65	43	53	30	65
60	41	52	29	60
55	40	51	28	55
50	39	49	27	50
45	38	48	26	45
40	36	47	25	40
35	35	46	24	35
30	34	44	-	30
25	32	42	23	25
20	31	40	22	20
15	29	38	20	15
10	25	36	19	10
5	21	32	16	5
N	323	323	323	
Media	38.80	48.65	27.37	
D.t.	10.10	8.97	6.91	

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 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	Divertirse a toda costa	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	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	1	2	3	4	5	6	7
24	Actuar de acuerdo con lo que se piensa aunque no sea compartido por otros	1	2	3	4	5	6	7

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benson, P.L., Scales, P.C., Hamilton, S.F. y Sesman, A., Jr. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. In R.M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology (6th ed., 894–941)*. Editors-in-chief: Damon W. y Lerner. R.M. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- 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.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. y Hawkins, D. (2004) Positive youth development in the United States: Research Findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, 591, 98-124.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. Nueva York: Norton (Edición castellano: *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus, 1980).
- 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.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kohn, M. L. (1969). *Class and conformity*. Homewood, IL: Dorsey.
- Martínez, I. y García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 338-348.
- Megías, E. (2001). *Valores sociales y drogas*. Madrid: FAD.
- Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M.A., Ríos, M. y Antolín, A. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Consejería de Salud, Junta de Andalucía.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M.A. (en prensa). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*.

Pertegal, M. A., Oliva, A. y Hernando, A. (en prensa). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York: Free Press.

Sampson, R. J. y W.B. Grove. "Community Structure and Crime: Testing Social Disorganization Theory." *American Journal of Sociology* 94 (1989).

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.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* 25, 1-65. New York: Academic Press.

Schwartz, S. H. y Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230-255.

Triandis (1988), Collectivism and individualism: A reconceptualization of a basic concept in cross-cultural social psychology, en Verma G.K. y Bagley C. (Eds), **Cross-cultural Studies of Personality, Attitudes and Cognition**, 60-95. Macmillan: London.

4.12. ESCALA PARA LA DETECCIÓN DE SEXISMO EN ADOLESCENTES

1. FICHA TÉCNICA

- Nombre de la escala: Escala de detección de sexismo en adolescentes (DSA).
- Autores: Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos, P. (2007).
- Nº de ítems: 26.
- Aplicación: Se puede aplicar de forma individual o colectiva.
- Duración: Unos 10 minutos.
- Finalidad: Evaluar actitudes sexistas, diferenciando entre el tradicional sexismo hostil y el benevolente.
- Tipificación: Baremación en centiles según el sexo y la edad.
- Material: Manual, escala y baremos.

2. LAS ACTITUDES SEXISTAS Y LA IMPORTANCIA DE EVITARLAS PARA EL DESARROLLO ADOLESCENTE

Como hemos tenido oportunidad de comentar en otro lugar (Oliva, Hernando, Parra, Pertegal, Ríos y Antolín, 2008) un adolescente ajustado y con un buen desarrollo positivo debe poseer toda una serie de competencias personales, sociales, cognitivas, emocionales y morales como buena autoestima, habilidades relacionales, capacidad para tomar decisiones, empatía y respeto a la diversidad entre otras. Respecto a las denominadas competencias morales, que incluyen el compromiso social, la responsabilidad, la prosocialidad, la justicia y el respeto a la diversidad, destaca la creencia en la Igualdad social, y más concretamente en la Igualdad de género. Además de ser una competencia importante para el desarrollo positivo adolescente, según el Search Institute (Scales y Leffert, 1999), la creencia en la igualdad es uno de los 20 recursos o activos internos que favorecen el desarrollo positivo durante la segunda década de la vida. En este sentido, el desarrollo positivo implica la superación de creencias estereotipadas y sexistas respecto a varones y mujeres y una visión más equitativa de su papel en la sociedad.

El sexismo es un tipo 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 (Cuadrado, 2004; Ferrer, Bosch, Ramis, Torres y Navarro, 2006). 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, que el marido debe ser el cabeza de familia o que “detrás de un gran hombre hay una gran mujer”. Además de este tipo de sexismo existe uno mucho menos evidente y no menos peligroso que se ha venido en denominar sexismo benevolente (Glick y Fiske, 1996; Glick y Fiske, 2001; Recio, Cuadrado y Ramos, 2007). 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 (Glick y Fiske, 1996). 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 porque está recubierto de una pátina de afecto positivo que enmascara sus consecuencias negativas. 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, ya que no parte del desprecio a la mujer como ser inferior, sino por el contrario del amor y la protección a un ser más débil.

Como se ha comentado anteriormente, 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 de chicas y chicos. 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. Tanto es así, que la Ley Integral de Protección contra la Violencia de Género otorga un papel central a las propuestas educativas dirigidas a educar a la juventud

en el respeto mutuo, y la escuela se convierte en un contexto privilegiado en el que superar la visión sexista del mundo favoreciendo que hombres y mujeres cooperen desde un estatus similar en torno a objetivos compartidos y distribuyendo las oportunidades de poder (Díaz-Aguado, 2006).

Todo lo expuesto creemos que justifica sobradamente la necesidad de evaluar las actitudes sexistas de chicas y chicos para detectar tanto el tradicional sexismo hostil, como el benevolente, que por menos evidente, no deja de tener consecuencias dañinas para el desarrollo no sólo de las chicas, sino también de sus compañeros varones.

3. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Esta escala sirve para detectar el sexismo respecto a rasgos y aptitudes tradicionalmente entendidas como masculinas o femeninas. Permite además diferenciar entre el tradicional sexismo hostil y el benevolente. Su validación puede encontrarse en Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007).

Está compuesta por 26 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 6 (Totalmente de acuerdo), y que se agrupan en las siguientes dimensiones.

Sexismo hostil: Hace referencia al sexismo tradicional, basado en una supuesta inferioridad de las mujeres como grupo. Tiene 16 ítems, (por ejemplo: “El lugar más adecuado para la mujer es su casa con su familia”); el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para la escala fue de .94.

Sexismo benévolo: Hace referencia a un tipo de sexismo más encubierto que se expresa a través de una intención de los hombres de cuidar a las mujeres, protegerlas y adorarlas y que se basa en una imagen de las mujeres también como seres inferiores pero con un tono afectivo más positivo. Tiene 10 ítems, (por ejemplo: “Nadie como las mujeres sabe cuidar a sus hijos”); el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para la escala fue de .85.

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

NORMAS DE APLICACIÓN

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder indicando su grado de acuerdo con la expresión recogida en cada uno de los ítems en una escala que va de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 6 (Totalmente de acuerdo). Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 6.

NORMAS DE CORRECCIÓN

En primer lugar deben calcularse las puntuaciones en las dos subescalas a través de la puntuación media de los ítems que las componen. También podemos obtener una puntuación del sexismo global a partir de la media total de las puntuaciones. A continuación presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse.

Sexismo benevolente: ítem1 + ítem3 + ítem6 + ítem8 + ítem11 + ítem13 + ítem15 + ítem17 + ítem21 + ítem24 (1-6).

Sexismo hostil: ítem2 + ítem4 + ítem5 + ítem7 + ítem9 + ítem10 + ítem12 + ítem14 + ítem16 + ítem18 + ítem19 + ítem20 + ítem22 + ítem23 + ítem25 + ítem26 (1-6).

Sexismo total: ítem1 + ítem2 + ítem3 + ítem4 + ítem5 + ítem6 + ítem7 + ítem8 + ítem9 + ítem10 + ítem11 + ítem12 + ítem13 + ítem14 + ítem15 + ítem16 + ítem17 + ítem18 + ítem19 + ítem20 + ítem21 + ítem22 + ítem23 + ítem24 + ítem 25 + ítem26 (1-6).

Una vez calculadas estas puntuaciones directas pueden transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando las tablas correspondientes al sexo y la edad del chico o chica que haya cumplimentado el cuestionario. Los baremos se han elaborado con una muestra de adolescentes pertenecientes a las provincias de Sevilla, Cádiz, Huelva y Córdoba de la Comunidad Andaluza, cuyas características y distribución, se han descrito al inicio de este manual.

5. NORMAS DE INTERPRETACIÓN

Debe recordarse que la puntuación centil indica el porcentaje de sujetos del grupo normativo por encima del que se sitúa el adolescente en una dimensión concreta. Por ejemplo, una chica que se situase en el percentil 90 en sexismo benevolente mostraría unas creencias sexistas muy altas, más altas que el 90% de sus compañeras de la misma edad.

Las dos dimensiones que integran esta escala suponen visiones estereotipadas y sexistas basadas en creencias y actitudes que implican la autoridad y el dominio del varón otorgando a la mujer un papel dependiente y necesitado de protección. Así, cuanto más alta sea la puntuación obtenida por el adolescente, más limitada será su visión de unos y otras.

Elevadas puntuaciones en las dimensiones de sexismo hostil y benevolente revelan actitudes sexistas y estereotipadas y una creencia en la que las mujeres, como grupo, son personas inferiores a los varones. Mientras que elevadas puntuaciones en sexismo hostil defienden esa creencia a través de afirmaciones con un evidente carácter negativo, elevadas puntuaciones en sexismo benevolente enmascaran la visión supeditada de la mujer a través de un supuesto afecto y protección. Así, son más esperables las puntuaciones elevadas en sexismo benevolente que en hostil.

BAREMOS CHICAS 12-13 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Sexismo benevolente	Sexismo hostil	Sexismo total	CENTILES
90	5	4	4	90
80	-	3	-	80
70	-	-	-	70
60	4	-	3	60
50	-	2	-	50
40	-	-	-	40
30	3	-	2	30
20	-	1	-	20
10	2	-	-	10
N	256	256	256	
Media	3.60	2.18	2.73	
D.t.	1.12	1.05	0.96	

BAREMOS CHICOS 12-13 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Sexismo benevolente	Sexismo hostil	Sexismo total	CENTILES
90	5	4	5	90
80	-	-	4	80
70	4	-	-	70
60	-	3	-	60
50	-	-	3	50
40	3	-	-	40
30	-	2	2	30
20	2	-	-	20
10	-	1	1	10
N	215	215	215	
Media	3.42	2.75	3.01	
D.t.	1.14	1.22	1.11	

BAREMOS CHICAS 14-15 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Sexismo benevolente	Sexismo hostil	Sexismo total	CENTILES
90	5	3	4	90
80	-	-	-	80
70	-	-	3	70
60	4	2	-	60
50	-	-	-	50
40	-	-	-	40
30	3	-	2	30
20	-	1	-	20
10	2	-	-	10
N	654	654	654	
Media	3.59	2.00	2.61	
D.t.	1.08	0.94	0.88	

BAREMOS CHICOS 14-15 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Sexismo benevolente	Sexismo hostil	Sexismo total	CENTILES
90	5	4	4	90
80	-	-	-	80
70	4	-	-	70
60	-	3	3	60
50	-	-	-	50
40	3	2	-	40
30	-	-	2	30
20	2	1	-	20
10	-	-	1	10
N	494	494	494	
Media	3.28	2.60	2.86	
D.t.	1.11	1.17	1.06	

BAREMOS CHICAS 16-17 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Sexismo benevolente	Sexismo hostil	Sexismo total	CENTILES
90	5	3	-	90
80	-	-	3	80
70	4	2	-	70
60	-	-	-	60
50	-	-	-	50
40	3	-	2	40
30	-	1	-	30
20	2	-	-	20
10	-	-	1	10
N	389	389	389	
Media	3.42	1.79	2.42	
D.t.	1.12	0.85	0.82	

BAREMOS CHICOS 16-17 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Sexismo benevolente	Sexismo hostil	Sexismo total	CENTILES
90	5	4	-	90
80	-	-	4	80
70	4	-	-	70
60	-	3	-	60
50	-	-	3	50
40	-	2	-	40
30	3	-	2	30
20	-	1	-	20
10	2	-	1	10
N	318	318	318	
Media	3.37	2.65	2.92	
D.t.	1.03	1.15	1.01	

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cuadrado, I. (2004). Valores y rasgos estereotípicos de género de mujeres líderes. *Psicothema*, 16, 279-284.

Díaz-Aguado, M.J. (2006). Relaciones interculturales, tolerancia y construcción de la igualdad, 103-151. En M.J. Díaz-Aguado, *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson, educación.

Ferrer, V.A., Bosch, E., Ramis, M.C., Torres, G. y Navarro, C. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 18, 359-366.

Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 495-512.

Glick, P. y Fiske, S. T. (2001). Ambivalent sexism. En M.P. Zanna (ed.) *Advances in experimental social psychology*, 33, 115-188. San Diego: Academic Press.

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*. Junta de Andalucía: Consejería de Salud.

Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la escala de detección del sexismo en adolescentes. *Psicothema*, 19, 552-558.

Scales, P.C. y Leffert, N. (1999). *Developmental Assests: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis: Search Institute.

4.13. ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DEL ESTILO PARENTAL

1. FICHA TÉCNICA

- 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.
- 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.

2. EL CONCEPTO DE ESTILO PARENTAL Y SU IMPORTANCIA PARA EL DESARROLLO ADOLESCENTE

Desde que Diana Baumrind (1968) clasificase los estilos educativos parentales en autoritarios, democráticos y permisivos, el concepto de estilo parental ha sido ampliamente manejado por psicólogos y educadores, siendo muchas las investigaciones que han estudiado la relación entre el estilo parental y diversas medidas del desarrollo de niños y adolescentes. Como han señalado Steinberg y Silk (2002), esas primeras aproximaciones al estudio del estilo parental que utilizaban un enfoque tipológico o clasificatorio se vieron complementadas por las aportaciones de otros investigadores que siguieron un enfoque dimensional. Este enfoque dimensional no trata de clasificar a los padres y madres en varios tipos o grupos, como el tipológico, sino que los sitúa en un continuo o graduación en una serie de dimensiones que son importantes a la hora de caracterizar el estilo educativo.

Las dimensiones que tradicionalmente se han utilizado para definir el estilo parental son el afecto y la comunicación, por un lado, y el control por el otro, aunque poco

a poco se ha ido enriqueciendo la caracterización del estilo parental con la incorporación de nuevas dimensiones. Existe una abundante evidencia empírica acerca de la relación que afecto y control parental guardan con el ajuste adolescente. Así, los chicos y chicas que perciben más afecto en sus padres, y se comunican mejor con ellos, muestran un mejor desarrollo psicosocial, un mayor bienestar emocional y un mejor ajuste conductual. En el caso del control, también existe evidencia sobre su importancia para la prevención de los problemas de conducta (Collins y Laursen, 2004; Galambos, Barker y Almeida, 2003; Gray y Steinberg 1999; Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004). No obstante, a pesar de los datos que apoyan la importancia del control parental para la prevención de los problemas de conducta (Barber, 1996; Fletcher, Steinberg y Williams-Wheeler, 2004; Jacobson y Crockett, 2000), los investigadores no se han puesto de acuerdo con respecto a los aspectos a incluir bajo esta etiqueta: exigencia de responsabilidades, establecimiento de límites, supervisión, monitorización y conocimiento de actividades, etc. La mayor parte de las investigaciones no diferencian entre estas diferentes dimensiones del control, por lo que resulta complicado saber cuál de ellas es la que realmente se relaciona con el ajuste de sus hijos e hijas. La mayoría de las escalas utilizadas para evaluar el control, lo identifican con la monitorización o conocimiento que los padres tienen sobre las actividades, amistades, o lugares a los que acuden sus hijos en su tiempo libre. En relación con la importancia que tiene este conocimiento o monitorización, Kerr y Stattin han señalado recientemente la importancia de tener en cuenta los métodos a través de los cuales los padres obtienen esa información. De todos ellos es la revelación (self-disclosure), es decir, lo que los adolescentes revelan espontáneamente a sus padres, el que muestra una mayor relación con el ajuste comportamental de chicos y chicas. En cambio, los esfuerzos activos de los padres para obtener información sobre lo que hacen sus hijos no guardan relación con su ajuste, incluso muestran una asociación positiva con algunos indicadores negativos (Kerr y Stattin, 2000; Kerr, Stattin, Biesecker y Ferrer-Wreder, 2003; Stattin y Kerr, 2000). Estos datos han llevado a que la revelación de información por parte del adolescente sea también considerada una dimensión del estilo parental, ya que aunque no se refiera al comportamiento de padres o madres, es indudable que ellos pueden hacer mucho por crear un entorno relacional en el que esta revelación sea más frecuente.

Otros autores han destacado el interés de diferenciar entre control conductual y control psicológico, entendiendo el segundo como un control intrusivo y manipulador de los pensamientos y sentimientos de hijas e hijos, que utiliza métodos como la inducción de culpa o el chantaje afectivo (Barber y Harmon, 2002). Las diferencias entre las consecuencias de uno y otro tipo de control son claras, ya que mientras que el primero parece llevar a un mejor ajuste externo, el segundo está relacionado con problemas

emocionales (Barber, 1996; Conger, Conger y Scaramella, 1997).

Aunque algunos investigadores han considerado que el control psicológico es el polo opuesto de la promoción o fomento de autonomía, recientemente algunos autores han cuestionado esta consideración indicando que se trata de dimensiones distintas (Barber, Bean y Ericsson, 2002; Silk, Morris, Kanaya y Steinberg, 2003). Los estudios existentes apoyan esa diferenciación, ya que mientras que el control psicológico aparece asociado a problemas emocionales, el fomento de la autonomía se relaciona con medidas de desarrollo positivo, y es considerado como uno de los componentes esenciales del estilo democrático (Barber y Harmon, 2002; Parra y Oliva, 2006).

De todo lo expuesto en las líneas anteriores se puede deducir que el estilo educativo parental debería evaluarse a partir de más dimensiones que el afecto y el control, incluyendo elementos tan importantes durante la adolescencia como la promoción de la autonomía, el control psicológico, la revelación o incluso el humor que impregna las relaciones parento-filiales.

3. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Esta escala sirve para evaluar la percepción que chicos y chicas adolescentes tienen de diversas dimensiones del estilo educativo de sus padres y madres. Su validación puede encontrarse en Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. y López, F. (2007). La escala puede aplicarse de forma que el adolescente evalúe de forma independiente el estilo materno y el paterno, sin embargo, la baremación que se ofrece a continuación se refiere a la percepción del estilo educativo de ambos progenitores.

Está compuesta por 41 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 6 (Totalmente de acuerdo), y que se agrupan en las siguientes dimensiones.

Afecto y comunicación: Se refiere a la expresión de apoyo y afecto por parte de los padres, a su disponibilidad y a la fluidez de la comunicación con ellos. Esta compuesta por ocho ítems, (por ejemplo: “Si tengo algún problema puedo contar con su ayuda”); el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para la escala fue de .92.

Promoción de autonomía: Esta dimensión evalúa en qué medida padre y madre

animan a su hijo para que tenga sus propias ideas y tome sus propias decisiones. Se compone de ocho ítems, (ej: “Me anima a que diga lo que pienso aunque él/ella no esté de acuerdo”); alfa de Cronbach = .88.

Control conductual: Esta dimensión incluye seis ítems que se refieren al establecimiento de límites y a los intentos de los padres por mantenerse informado sobre el comportamiento de sus hijos e hijas fuera de casa (ej: “Pone límites a la hora a la que debo volver a casa”); alfa de Cronbach = .82.

Control psicológico: Evalúa la utilización por parte de padres y madres de estrategias manipuladoras como el chantaje emocional y la inducción de culpa, por lo que es una dimensión claramente negativa. Tiene ocho ítems (ej: “Me hace sentir culpable cuando no hago lo que quiere”) y una fiabilidad de alfa de Cronbach de .86.

Revelación: Incluye ocho ítems que indagan sobre la frecuencia con que los adolescentes cuentan a sus padres asuntos personales por propia iniciativa (por ejemplo: “Le cuento lo que hago en mi tiempo libre”); obteniendo un índice de fiabilidad, alfa de Cronbach de .85.

Humor: Esta dimensión indica en qué medida el adolescente considera que sus padres muestran optimismo y buen sentido de humor. Se compone de seis ítems (ej: “Casi siempre es una persona alegre y optimista”) y alcanza una fiabilidad de alfa de Cronbach de .88.

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

NORMAS DE APLICACIÓN

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder indicando su grado de acuerdo con la expresión recogida en cada uno de los ítems en una escala que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo). Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 6.

NORMAS DE CORRECCIÓN.

En primer lugar deben sumarse las puntuaciones asignadas a los ítems que

componen cada una de las escalas o dimensiones. A continuación presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse.

Afecto y comunicación: ítem1 + ítem2 + ítem3 + ítem4 + ítem5 + ítem6 + ítem7 + ítem8 (8-48).

Promoción de autonomía: ítem23 + ítem24 + ítem25 + ítem26 + ítem27 + ítem28 + ítem29 + ítem30 (8-48).

Control conductual: ítem9 + ítem10 + ítem11 + ítem12 + ítem13 + ítem14 (6-36).

Control psicológico: ítem15 + ítem16 + ítem17 + ítem18 + ítem19 + ítem20 + ítem21 + ítem22 (8-48).

Revelación: ítem37 + ítem38 + ítem39 + ítem40 + ítem41 (5-30).

Humor: ítem31 + ítem32 + ítem33 + ítem34 + ítem35 + ítem36 (6-36).

Una vez calculadas estas puntuaciones directas pueden transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando las tablas correspondientes al sexo y la edad del chico o chica que haya cumplimentado el cuestionario. Los baremos se han elaborado con una muestra de adolescentes pertenecientes a las provincias de Sevilla, Cádiz, Huelva y Córdoba de la Comunidad Andaluza, cuyas características y distribución, se han descrito al inicio de este manual.

5. NORMAS DE INTERPRETACIÓN

Debe recordarse que la puntuación centil indica el porcentaje de sujetos del grupo normativo por encima del que se sitúa el adolescente en una dimensión concreta. Por ejemplo, un chico que se situase en el percentil 90 en afecto tendría una percepción del afecto parental muy alta, más alta que el 90 de sus compañeros de su mismo sexo y edad.

Podemos decir que la mayoría de las dimensiones que integran esta escala pueden considerarse aspectos positivos de un estilo parental, por lo que cuanto más alta

sea la puntuación obtenida por el adolescente, más adecuado podremos considerar el estilo educativo de sus padres, lo que como ya indicamos suele estar relacionado con un mejor ajuste psicológico y conductual del adolescente. Sin embargo, con el control psicológico ocurre lo contrario, ya que las puntuaciones altas indicarán un uso excesivo por parte de los padres, al menos según la percepción del adolescente, de estrategias manipuladoras de chantaje emocional e inducción de culpa, que la evidencia empírica relaciona con problemas emocionales en chicos y chicas.

Del control conductual cabe decir que aunque resulta necesario, sobre todo en los comienzos de la adolescencia, unas puntuaciones excesivamente altas, especialmente si van acompañadas de puntuaciones bajas en afecto y promoción de autonomía, estarán indicando un estilo parental excesivamente sobreprotector o autoritario. Por lo tanto en este caso, tanto las puntuaciones muy altas como las bajas pueden considerarse poco favorecedoras del desarrollo y ajuste adolescente. En el primer caso porque pueden generar inmadurez y problemas emocionales, y en algunos casos agresividad y rebeldía, y en el segundo, porque la ausencia de control suele relacionarse con problemas conductuales como el comportamiento antisocial o el consumo abusivo de sustancias.

Serán especialmente preocupantes aquellos casos en los que una puntuación muy alta en control psicológico vaya acompañada de puntuaciones bajas en afecto, revelación o promoción de autonomía.

BAREMOS CHICAS 12-13 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS							
CENTILES	Afecto y comun.	Promoc. Autono.	Control cond.	Control psicol.	Revelación	Humor	CENTILES
95	48	48	36	40	30	36	95
90	-	47	-	36	-	35	90
85	47	46	35	34	29	-	85
80	-	45	34	32	28	34	80
75	46	44	-	30	27	33	75
70	-	42	33	28	26	32	70
65	45	41	32	26	25	31	65
60	44	40	31	25	-	-	60
55	43	-	-	24	24	-	55
50	42	39	30	23	23	30	50
45	41	38	29	22	-	-	45
40	40	37	-	21	21	29	40
35	-	36	28	20	20	28	35
30	39	35	27	19	19	27	30
25	38	34	-	18	18	-	25
20	-	33	25	16	17	26	20
15	36	31	24	14	15	24	15
10	33	28	23	13	13	22	10
5	29	22	21	10	11	20	5
N	262	262	262	262	262	262	
Media	41.27	37.85	29.51	23.90	22.10	29.18	
D.t.	5.94	7.61	5.23	8.86	6.13	5.17	

BAREMOS CHICOS 12-13 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS							
CENTILES	Afecto y comun.	Promoc. Autono.	Control Cond.	Control psicol.	Revelación	Humor	CENTILES
95	-	48	36	42	30	36	95
90	48	46	-	39	-	-	90
85	-	45	35	37	29	35	85
80	47	44	34	34	26	34	80
75	46	43	33	32	25	33	75
70	-	41	-	31	-	-	70
65	45	40	32	29	24	32	65
60	44	-	31	27	23	31	60
55	43	38	30	26	-	30	55
50	42	37	29	25	22	-	50
45	41	-	28	24	21	29	45
40	40	36	27	22	20	-	40
35	39	35	26	21	19	28	35
30	38	33	25	20	18	27	30
25	37	32	23	18	-	26	25
20	35	31	-	17	17	25	20
15	33	30	22	15	15	24	15
10	31	27	20	13	14	21	10
5	28	23	17	10	10	18	5
N	222	222	222	222	222	222	
Media	40.64	36.75	28.19	25.60	21.30	29.13	
D.t.	6.99	7.81	6.18	9.44	5.89	5.47	

BAREMOS CHICAS 14-15 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS							
CENTILES	Afecto y comun.	Promoc. Autono.	Control cond.	Control psicol.	Revelación	Humor	CENTILES
95	48	48	36	40	30	36	95
90	-	47	-	35	29	35	90
85	47	46	35	33	28	34	85
80	-	44	34	31	26	33	80
75	46	43	33	30	25	-	75
70	45	42	-	28	-	32	70
65	-	41	32	27	24	31	65
60	44	40	31	26	23	30	60
55	43	-	30	25	-	-	55
50	42	39	-	23	22	29	50
45	41	38	29	22	21	-	45
40	40	37	28	21	20	28	40
35	39	36	-	20	19	27	35
30	38	35	27	19	18	-	30
25	37	34	26	18	17	26	25
20	36	32	24	16	16	24	20
15	34	31	23	15	15	23	15
10	32	28	21	13	12	21	10
5	28	24	17	10	8	17	5
N	668	668	668	668	668	668	
Media	40.58	37.71	28.72	24.01	21.00	28.37	
D.t.	6.90	7.50	5.80	8.63	6.26	5.60	

BAREMOS CHICOS 14-15 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS							
CENTILES	Afecto y comun.	Promoc. Autono.	Control cond.	Control psicol.	Revelación	Humor	CENTILES
95	48	48	36	42	30	36	95
90	-	45	35	38	28	35	90
85	47	44	34	35	26	34	85
80	-	43	33	33	25	33	80
75	46	42	32	31	24	32	75
70	45	41	-	30	23	31	70
65	44	40	31	28	-	30	65
60	43	39	30	26	22	-	60
55	42	38	-	25	21	29	55
50	41	37	29	24	20	-	50
45	40	36	28	23	19	28	45
40	-	35	27	22	18	-	40
35	39	34	26	21	17	27	35
30	38	33	-	19	16	26	30
25	36	32	24	18	15	25	25
20	35	31	23	16	14	24	20
15	34	28	21	14	11	23	15
10	31	25	19	13	9	21	10
5	27	22	16	11	7	17	5
N	518	518	518	518	518	518	
Media	40.09	36.13	27.75	24.69	19.34	27.99	
D.t.	7.03	7.64	6.12	9.22	6.64	5.71	

BAREMOS CHICAS 16-17 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS							
CENTILES	Afecto y comun.	Promoc. Autono.	Control cond.	Control psicol.	Revelación	Humor	CENTILES
95	48	47	35	40	30	35	95
90	47	46	34	37	29	-	90
85	46	44	33	33	27	33	85
80	45	43	32	31	26	-	80
75	-	42	-	29	25	32	75
70	44	41	31	27	-	31	70
65	43	40	30	26	24	30	65
60	42	-	29	24	-	-	60
55	-	39	-	23	23	29	55
50	41	-	28	22	22	28	50
45	40	38	27	21	21	-	45
40	-	37	26	20	20	27	40
35	39	36	-	19	-	-	35
30	38	35	24	18	19	26	30
25	37	34	23	17	17	25	25
20	35	32	21	15	16	24	20
15	33	30	19	14	15	23	15
10	31	27	16	12	13	21	10
5	26	24	13	9	10	18	5
N	397	397	397	397	397	397	
Media	39.77	37.29	26.63	23.12	21.18	27.87	
D.t.	6.95	7.35	6.59	8.99	5.81	5.40	

BAREMOS CHICOS 16-17 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS							
CENTILES	Afecto y comun.	Promoc. Autono.	Control cond.	Control psicol.	Revelación	Humor	CENTILES
95	48	47	36	38	28	36	95
90	47	45	33	35	26	34	90
85	-	43	31	33	25	33	85
80	46	41	30	32	24	32	80
75	45	40	29	29	23	31	75
70	44	39	-	28	-	30	70
65	43	-	28	27	21	-	65
60	42	38	27	26	20	29	60
55	41	37	-	25	-	-	55
50	40	-	26	23	19	28	50
45	-	36	25	22	18	27	45
40	39	35	24	21	17	-	40
35	38	34	23	19	16	26	35
30	37	33	22	18	15	25	30
25	36	32	21	17	14	24	25
20	34	30	19	16	13	-	20
15	33	28	18	14	11	22	15
10	30	26	16	13	10	21	10
5	26	23	13	10	7	18	5
N	326	326	326	326	326	326	
Media	39.40	35.80	24.93	23.60	18.40	27.59	
D.t.	7.06	7.01	6.53	8.41	6.13	5.27	

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.

Barber, B. K., Bean, R. L. y Erickson, L. D. (2002). Expanding the study and understanding of psychological control. En Barber B. K. (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents*, 263-290. Washington, DC: American Psychological Association Press.

Barber, B. K., y Harmon, E. L. (2002). Violating the self: parental psychological control of children and adolescents. En Barber B. K. (Ed.), *Intrusive parenting: how psychological control affects children and adolescents*, 15-52. Washington: American Psychological Association.

Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.

Collins, W. A. y Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. En Lerner R. M., y Steinberg, L. (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*, 331-361. New Jersey: Willey

Conger, K., Conger, R. y Scaramella, L. (1997). Parents, siblings, psychological control and adolescent adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 12, 113-38.

Fletcher, A. C., Steinberg, L. y Williams-Wheeler, M. (2004). Parental Influences on Adolescent Problem Behavior: Revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, 75, 781-796.

Galambos, N. L., Barker, E. T. y Almeida, D.M. (2003). Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Development*, 74, 578-594.

Gray, M. R. y Steinberg, L. (1999). Unpacking Authoritative parenting: Reassessing a Multidimensional Construct. *Journal of Marriage y The Family*, 61, 574 -588.

Jacobson, K. C. y Crockett, L. J. (2000). Parental monitoring and adolescent adjustment: An ecological perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 65-97.

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, 366-380.

Kerr, M., Stattin, H., Biesecker, G., & Ferrer-Wreder, L. (2003). Relationships with parents and peers in adolescence. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, y J. Mistry (Eds.), *Handbook of psychology: Developmental psychology*, 6, 395-419. Editor-in-Chief: I. B. Weiner. New York: Wiley.

Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23, 1-10.

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. y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 331-346.

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, 113-128.

Stattin, H. y Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71, 1072-1085.

Steinberg, L. y Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. En I. Bornstein (Ed.), *Handbook of parentingl. Children and Parenting*, 1, 103-134. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

4.14. ESCALA DE PERCEPCIÓN DEL CLIMA Y FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO

-VERSIÓN PARA ALUMNOS/AS-

I. FICHA TÉCNICA

- Nombre de la escala: Escala de percepción del clima y funcionamiento del centro por el alumnado.
- Autores: Creada para este estudio.
- Nº de ítems: 30.
- Aplicación: Se puede aplicar de forma individual o colectiva a partir de los 12 años.
- Duración de la aplicación: Unos 10 minutos.
- Finalidad: Evaluar varias dimensiones relevantes del centro a partir de la percepción del alumnado.
- Tipificación: Baremación en centiles según el sexo y la edad.
- Material: Manual, escala y baremos.

2. LAS DIMENSIONES DEL CENTRO

La escuela constituye un contexto decisivo para el desarrollo y la promoción de la salud de los adolescentes (Gardner, Roth y Brooks-Gunn, 2008; Greenberg et al., 2003; Weare, 2004). De acuerdo con la literatura de investigación de evaluación de los centros educativos, el clima social parece ser un factor determinante del ambiente escolar de cara al ajuste y desarrollo adolescente. Un clima social adecuado presenta efectos positivos, entre otros aspectos, sobre el ajuste psicológico y escolar, especialmente en el alumnado de entornos más desfavorecidos. Además, la mejora del clima se ha relacionado con el aumento del rendimiento y la disminución de las conductas desadaptativas e incluso con la mejora del autoconcepto y autoestima, empatía y sociabilidad (Trianes et al., 2006).

Son muchos los instrumentos que se han utilizado para la medida del clima en contextos escolares, existiendo diferentes propuestas teóricas que difieren en varios

aspectos. En primer lugar, algunas escalas pretenden evaluar el clima social de todo el centro y otras solo el clima específico del aula. Tal es el caso del instrumento más extendido de evaluación del clima, la Escala de Clima Social Escolar (CES), elaborada por Moos, Moos y Trickett (1987), y que a pesar de su nombre evalúa la afiliación entre compañeros y el apoyo percibido por parte de los educadores dentro del aula.

En segundo lugar, es importante señalar que existen escalas centradas en la percepción de las relaciones sociales –clima social- y otras escalas que con una concepción más abierta y amplia del concepto de clima, incluyen otros aspectos relevantes del funcionamiento del centro como, por ejemplo, la claridad de normas o la convivencia y conflictividad (ver revisión de instrumentos en Trianes et al., 2006). Entre dichas escalas, destaca la propuesta de Marjoribanks (1980), ya que aparte de valorar el clima social - o contexto interpersonal, según el autor-, evalúa otras dimensiones importantes en el funcionamiento del centro como la claridad de normas -o contexto regulativo- o la dimensión de participación e innovación como -contexto imaginativo-.

Ahora bien, ¿qué variables o dimensiones del centro se relacionan significativamente con el desarrollo positivo y paralelamente con el ajuste escolar y la reducción de los problemas de conducta, de convivencia y de salud? Algunos autores (Lerner, Lerner, Almerigi y Theokas, 2005; Gómez y Mei-Mei Ang, 2007) defienden la idea de que la escuela en sí misma –independientemente de los programas que se lleven a cabo en ella- puede constituir un entorno promotor del desarrollo saludable en adolescentes si se dan una serie de condiciones. En concreto, destacan tres rasgos fundamentales que caracterizan a las escuelas que funcionan como verdaderas promotoras del desarrollo adolescente saludable:

- 1- La creación de un “entorno positivo”, que represente un clima afectuoso y seguro en el centro.
- 2- El establecimiento de vínculos personales positivos con los educadores.
- 3- La oferta de oportunidades positivas para el desarrollo de competencias en el adolescente.

En definitiva, las escuelas que cumplen dichos rasgos no solo promueven resultados positivos a nivel académico, social y de salud, sino que constituyen un importante factor de protección del desarrollo (Gardner et al., 2008). A estos tres rasgos o dimensiones claves de las escuelas como entornos promotores del desarrollo saludable, debemos sumar los denominados activos para el desarrollo - developmental assets- (Scales y Leffert, 2004). Siguiendo a dichos autores, se pueden resaltar entre los recursos para la

promoción del desarrollo positivo adolescente relativos al contexto escolar los siguientes: la existencia de un clima cálido y seguro, el establecimiento de vínculos con adultos y sentido de pertenencia a la propia escuela, el establecimiento de límites y normas claras, la promoción de valores positivos, el empoderamiento o las oportunidades de participación en el entorno escolar y las actividades y programas dirigidos al desarrollo de competencias socioemocionales en el adolescente. Veamos la importancia de la evaluación estas dimensiones y activos clave para el desarrollo positivo de forma algo más detallada:

A) UN CLIMA CÁLIDO Y SEGURO

El interés y la preocupación por la convivencia en los centros educativos son crecientes en nuestra sociedad. Las relaciones que tienen lugar entre los diferentes grupos que componen la comunidad educativa, generan un clima que influye tanto en la convivencia como en el aprendizaje. Por tanto, un factor decisivo de primer orden en el clima escolar es la percepción de las relaciones entre iguales. Los estudios apuntan que la adaptación socio-emocional depende, en buena parte, de las relaciones que los adolescentes mantienen con sus compañeros (Díaz-Aguado, 2005). Es bien sabido que, aumentando el sistema de apoyo entre iguales se produce una mejora del ambiente, y se crea un marco de trabajo en el cual el mismo alumnado puede afrontar asuntos como los conflictos y acosos entre compañeros/as.

Por otro lado, en un entorno escolar, la seguridad física y emocional es un factor muy importante en la percepción del clima y funcionamiento del centro. La percepción del alumnado sobre el hecho de ser cuidado en la propia escuela –la supervisión de los educadores- juega un papel central en la promoción de buenas relaciones o amistades entre iguales o redes de apoyo –“connectedness”- (Catalano y Hawkins, 1996).

B) LOS VÍNCULOS POSITIVOS CON ADULTOS Y CON LA ESCUELA

La calidad de las relaciones entre profesorado y alumnado no ha sido un tema extensamente estudiado, especialmente en secundaria, pero los pocos estudios realizados ponen de manifiesto que es un aspecto especialmente importante en el ajuste escolar, en la motivación y en el desarrollo personal del alumnado (Catalano y Hawkins, 1996).

En las escuelas donde hay mucho personal, es importante que los adolescentes sean capaces de acceder a apoyos de algunos adultos en la escuela. El profesorado aporta apoyo, por ejemplo, cuando deja claro a sus alumnos/as que sus esfuerzos son aprecia-

dos o aportan ayuda cuando el alumnado tiene dificultades. Pero claro más incluso que el apoyo efectivo, es la propia percepción del alumnado de tal apoyo (Roth y Brooks-Gunn, 2003).

Además, los estudios revelan que las buenas relaciones entre iguales van asociadas a sentimientos positivos sobre la escuela y al rendimiento académico en los adolescentes de familias normalizadas. A su vez lo que está claro es que la falta de apego a la escuela se relaciona fuertemente con el absentismo del alumnado y diversos problemas de ajuste externo (Rodrigo et al., 2006).

C) LA REGULACIÓN: LA CLARIDAD DE NORMAS Y VALORES

Sin entrar en grandes discusiones teóricas, resulta útil y relevante diferenciar entre los conceptos de clima y cultura escolar. En ese sentido, es oportuno reservar el término clima para la percepción de las relaciones sociales y el de cultura para referirse en gran medida a las creencias, normas y valores que explican la toma de decisiones y el funcionamiento del centro educativo.

El ambiente escolar será un lugar para el desarrollo positivo adolescente si además de tener un clima seguro y cálido, establece límites saludables. Los adolescentes necesitan esos límites tanto como la propia escuela. La existencia de límites claros y su percepción ayuda a internalizar las normas escolares y la convicción de su necesidad, lo cual se asocia con una disminución de las conductas disruptivas. Conviene tener en cuenta, como sostiene Díaz Aguado (1996), que la eficacia de la disciplina mejora cuando se da la siguiente condición: si las normas están claramente definidas, si los adultos se comportan coherentemente con ellas y se favorece una participación activa en su consenso de aquellos/as a quienes tienen que educar.

Pero además otro aspecto fundamental dentro de la cultura escolar es la coherencia en los valores promovidos por el profesorado del centro. En dicha labor educativa, existen valores democráticos centrales como la igualdad, el respeto, la tolerancia y la solidaridad, cuya asunción redunda a su vez en la mejora de la convivencia y clima escolar. Superar el currículum oculto e incrementar la coherencia educativa a nivel de los valores positivos explícitamente promovidos por los educadores del centro es un factor fundamental para la buena convivencia del centro (Díaz Aguado, 1996).

D) EL EMPODERAMIENTO Y LAS OPORTUNIDADES POSITIVAS

Los cambios que se han producido en la relación entre los adultos y los jóvenes, tanto en el ámbito social como en el familiar, repercuten de forma directa en el entorno escolar. Los modelos de relación basados en la autoridad reconocida, el respeto y reconocimiento social, han dado paso a modelos más complejos basados en el “empowerment” – traducido como empoderamiento-. Se trata de una cuestión evolutiva evidente: a medida que el adolescente se desarrolla tiene una mayor necesidad de autonomía y autorregulación. De tal forma partiendo de los límites y valores deseables, el centro educativo debe fomentar vías de participación del alumnado, ya sea en la elaboración de normas, como en la propuesta de iniciativas o actividades, lo cual lleva al fomento de la corresponsabilidad y mejora de la convivencia paralelamente. Es decir, que el contexto escolar debe brindar oportunidades de participación y prestar reconocimiento a los esfuerzos del adolescente para que éste se sienta, a su vez, motivado a tener iniciativas positivas (Lerner et al., 2005).

Es más, dicha participación significativa de los adolescentes va a favorecer a su vez el sentimiento de pertenencia del alumnado al propio centro. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que algunos de los problemas de convivencia escolar que más preocupan hoy están estrechamente relacionados con el desapego que algunos estudiantes sienten hacia la escuela, con la dificultad para vincularse con ella. Para superar estas dificultades, deben promoverse tres condiciones básicas que incrementan a cualquier edad la disponibilidad de un individuo para vincularse con un determinado contexto (Catalano y Hawkins, 1996):

- 1- La percepción de que tiene oportunidades para interactuar en dicho contexto, para participar activamente.
- 2- La participación efectiva en las actividades que allí se producen.
- 3- El hecho de que dichas actividades supongan algún tipo de beneficio para el individuo, tal como éste las percibe.

Pero, además de promover el empoderamiento, el contexto escolar debe ofrecer oportunidades positivas. Tales oportunidades para el desarrollo sociopersonal en la escuela, ya sea dentro del tiempo del currículum formal o no formal son numerosas, y van desde contar con recursos e instalaciones para hacer deportes como actividades extraescolares, por ejemplo, de tipo cultural-artístico que provean oportunidades de uso constructivo y positivo del tiempo libre a la vez que promuevan afiliaciones positivas a

grupos. Las evidencias demuestran que las escuelas que fomentan dichas iniciativas contribuyen el desarrollo integral del alumnado, logrando efectos positivos de mejora de la competencia personal, social y académica de sus adolescentes (Gardner et al., 2008; Lerner et al., 2005).

3. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Esta escala sirve para evaluar la percepción que chicos y chicas adolescentes tienen sobre diversas dimensiones del centro educativo al que asisten, ya estén cursando estudios de ESO, Bachillerato o Ciclos Formativos. Para su elaboración se partió de una revisión de literatura, que sirvió para determinar las dimensiones más relevantes a tener en cuenta. A continuación se procedió a la construcción de un inventario de ítems, extraídos de escalas ya existentes o redactados por el equipo de investigación. Esta primera versión de la escala incluía 85 ítems que fueron sometidos a un estudio piloto con 204 sujetos para depurar aquellos ítems que funcionaban peor, y que dejó en 54 el número de ítems que fueron aplicados en este estudio.

Para su validación la escala se aplicó a una muestra de adolescentes (2.400). Las características de dicha muestra fueron descritas en el apartado de metodología. Tras la aplicación, y de cara a su validación, se llevaron a cabo dos análisis factoriales, uno exploratorio con la mitad de la muestra (1.200 sujetos) seleccionada aleatoriamente, y otro confirmatorio, con la otra mitad (otros 1.200 sujetos).

En el caso del análisis factorial exploratorio se comprobó la adecuación de la muestra para realizar el análisis mediante el test Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .89$). Se siguieron los criterios de eliminar los ítems con comunalidades inferiores a .40, aquellos cuyo peso factorial más elevado era inferior a .32, los que tenían pesos superiores a .32 en más de un factor, y aquellos en los que la diferencia entre el peso factorial más elevado y el siguiente era inferior a .15

Se utilizó el método de factorización de ejes principales y el procedimiento de rotación oblimin directo. La solución factorial definitiva quedó establecida en nueve factores de primer orden que explicaron un 68.8 % de la varianza.

A continuación, con propósito de confirmar la estructura factorial encontrada en el análisis anterior con la mitad de la muestra, se realizó un Análisis Factorial Con-

firmatorio (AFC) en la segunda mitad usando el programa LISREL 8.71 y con el método de estimación de máxima probabilidad. Teniendo en cuenta que las correlaciones entre algunos factores de primer orden eran altas, se propuso un modelo alternativo de cuatro factores de segundo orden que recogiesen de forma más parsimoniosa la variabilidad de los factores inicialmente propuestos. Es decir, que en la escala final los 30 ítems se agruparían, por un lado, en nueve factores de primer orden, y éstos a su vez, por otro lado, se agruparían en cuatro factores de segundo orden.

Debido a que el valor de Chi2 es muy sensible a pequeñas desviaciones del modelo hipotetizado cuando la muestra es grande, se usaron los siguientes índices para evaluar el ajuste del modelo: el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI), y el índice de ajuste comparado (CFI). Se siguieron los siguientes criterios para decidir la bondad de ajuste de un determinado modelo: $RMSEA \leq .06$ (Hu y Bentler, 1999) y $GFI, AGFI$ y $CFI > .90$.

El AFC reveló un buen ajuste del modelo de los cuatro factores de segundo orden, obteniendo los siguientes índices: $RMSEA = .046$; $GFI = .92$; $AGFI = .90$; $CFI = .97$, lo que indicó un buen ajuste del modelo, ya que, por ejemplo, el RMSEA es inferior a .06 e incluso diversos autores consideran aceptables valores por debajo de .08. Los otros índices fueron buenos y confirmaron la validez del modelo propuesto. Los coeficientes factoriales estandarizados se presentan en la Tabla 9.

TABLA 9. COEFICIENTES FACTORIALES ESTANDARIZADOS EN LOS FACTORES DE PRIMERO Y SEGUNDO ORDEN OBTENIDOS EN EL AFC.

Items	Coeficientes en Factor 1 orden	Coeficientes en Factor 2 orden
CLIMA		
Factor 1: Relaciones entre iguales		1.01
Item 1	0.73	
Item 3	0.81	
Item 5	0.69	
Factor 2: Seguridad		0.51
Item 2	0.71	
Item 4	0.74	
Item 6	0.76	

VÍNCULOS		
Factor 3: Pertenencia		0.61
Item 8	0.78	
Item 10	0.85	
Item 12	0.91	
Factor 4: Apoyo percibido		0.69
Item 7	0.65	
Item 9	0.75	
Item 11	0.69	
Item 13	0.74	
CLARIDAD DE NORMAS Y VALORES		
Factor 5: Normas		0.56
Item 15	0.80	
Item 17	0.86	
Item 19	0.71	
Factor 6: Valores		0.76
Item 14	0.78	
Item 16	0.83	
Item 18	0.69	
Item 20	0.62	
EMPODERAMIENTO Y OPORTUNIDADES		
Factor 7: Influencia percibida		0.77
Item 22	0.67	
Item 25	0.66	
Item 28	0.68	
Factor 8: Recursos e instalaciones		0.73
Item 21	0.68	
Item 23	0.74	
Item 26	0.71	
Item 29	0.63	
Factor 9: Actividades		0.75
Item 24	0.73	
Item 27	0.68	
Item 30	0.80	

La versión definitiva de esta escala está compuesta finalmente por 30 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 y 7. La agrupación finalmente realizada en cuatro factores de segundo orden ofrece puntuaciones parciales de dife-

rentes aspectos o dimensiones del centro que pueden actuar como activos o recursos para promover el desarrollo positivo adolescente a nivel de la influencia del centro educativo. La escala también ofrece una puntuación global que puede considerarse como un indicador de la calidad del centro de cara a la promoción del desarrollo positivo en base a las percepciones del alumnado sobre su funcionamiento. Las dimensiones –factores de segundo orden- y aspectos – factores de primer orden- que evalúa son::

- *Clima*: Se refiere a dos aspectos que el AFC confirmó como altamente correlacionados. Por un lado, incluye el grado en que los adolescentes perciben las relaciones entre iguales como buenas, y por otro, lo que sería la otra cara de la misma moneda, la no percepción de inseguridad en el centro. Esta dimensión, por tanto, incluye seis ítems en total. En concreto, tres ítems referidos a la percepción del clima de relación entre iguales (“La mayoría de los alumnos de este centro nos llevamos bien”) y otros tres ítems referidos a la percepción de no seguridad en el centro (“Algunos compañeros de este centro se sienten amenazados por otros”). La fiabilidad según indicó el coeficiente alfa de Cronbach fue de .78 tanto para los dos factores de primer orden como para la dimensión de clima en general.

- *Vínculos*: Esta dimensión valora dos aspectos relacionados con la vinculación al centro por parte del alumnado. Por un lado, evalúa el grado en que los adolescentes tienen un sentimiento de pertenencia y satisfacción con su propio centro, y por otro, la valoración del apoyo percibido por parte del profesorado como parte fundamental de la vinculación a los educadores del centro. Esta dimensión incluye siete ítems en total. En concreto, tres ítems referidos a la vinculación con el centro (“En este centro me siento muy a gusto”) y otros cuatro ítems referidos al apoyo percibido por parte del profesorado (“En las clases, los profesores nos ayudan cuando tenemos alguna dificultad”). La fiabilidad a partir del alfa de Cronbach fue de .87 y .80 para los dos factores inicialmente propuestos, y de .81 para el factor de segundo orden.

- *Claridad de normas y valores*: Engloba dos aspectos que tienen que ver con la regulación del comportamiento y ajuste adolescente, y por tanto, con la labor más educativa del centro. Por un lado, esta dimensión evalúa el grado en que los adolescentes perciben la claridad de límites en cuanto a las normas existentes en el centro. Por otro lado, valora la percepción de la coherencia en la promoción de valores en el centro por parte del profesorado. Esta dimensión también incluye siete ítems en total. En concreto, tres ítems referidos a la percepción de la claridad de normas (“Todos los alumnos conocemos los límites y normas que hay que respetar en este centro”) y otros cuatro ítems

sobre la percepción de valores promovidos por el centro (“En este centro se nos ayuda a respetar y comprender las costumbres de otras culturas y países”). La fiabilidad según indicó el coeficiente alfa de Cronbach fue de .82 tanto para los dos factores de primer orden como para la dimensión en general.

- *Empoderamiento y oportunidades positivas*: Se refiere a tres aspectos claramente correlacionados en el sentido del grado en que los adolescentes perciben oportunidades positivas para su desarrollo sociopersonal. Supone la valoración de los recursos e instalaciones del centro como oportunidades, la oferta de actividades dirigidas a los adolescentes, y finalmente, la percepción de la influencia en la vida del centro o la percepción de fomento de la participación del alumnado (“empoderamiento”). Esta dimensión está compuesta finalmente por 10 ítems. En concreto, tres ítems referidos al empoderamiento (por ejemplo, “Los alumnos proponemos algunas celebraciones y actividades del centro y participamos en su organización”), tres ítems referidos a recursos e instalaciones del centro (“En el centro hay salas de estudio y espacios para que los alumnos trabajemos en grupo”), y finalmente, cuatro ítems sobre la oferta de actividades (por ejemplo, “En este centro se organizan muchas actividades culturales: teatro, conciertos, exposiciones, etc.”). Esta dimensión tiene un mayor peso en número de ítems por su significatividad de cara a la promoción del desarrollo adolescente positivo, que es un objetivo fundamental en la construcción de la escala. El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para los tres factores de primer orden fue respectivamente de .73, .78 y de .83 para la dimensión general.

Finalmente, hay que reseñar que la escala en su globalidad presenta una alta fiabilidad al obtener un coeficiente alfa de Cronbach de 0.90.

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

NORMAS DE APLICACIÓN

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que cumplimenta el cuestionario debe responder indicando su grado de acuerdo con las expresiones referidas a su centro educativo recogidas en cada uno de los ítems. Para ello debe elegir entre varias opciones de respuesta en una escala que va de 1 (Totalmente falsa) a 7 (Totalmente verdadera). Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 7.

NORMAS DE CORRECCIÓN

En primer lugar deben invertirse las puntuaciones de los ítems incluidos en la subescala de seguridad (ítems 4, 5 y 6). Para ello, se cambiarán las puntuaciones de esta manera (1 = 7), (2 = 6), (3 = 5), (4 = 4), (5 = 3), (6 = 2) y (7 = 1).

A continuación, han de sumarse las puntuaciones asignadas a los ítems que componen cada una de las cuatro dimensiones o factores de segundo orden. Seguidamente presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse.

Clima: ítem1 + ítem2 + ítem3 + ítem4 + ítem5 + ítem6. (6 – 42).

Vínculo: ítem7 + ítem8 + ítem9 + ítem10 + ítem11 + ítem12 + ítem13. (7 – 49).

Claridad de normas y valores: ítem14 + ítem15 + ítem16 + ítem17 + ítem18 + ítem19 + ítem20. (7 - 49).

Empoderamiento y oportunidades: ítem21 + ítem22 + ítem23 + ítem24 + ítem25 + ítem26 + ítem27 + ítem28 + ítem29 + ítem30. (10 -70).

Puntuación total en la escala de PERCEPCIÓN DEL CENTRO = suma de todas las dimensiones anteriores. (30 - 210).

Una vez calculadas estas puntuaciones directas deben transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando las tablas correspondientes al sexo y la edad del chico o chica que haya cumplimentado el cuestionario.

5. NORMAS DE INTERPRETACIÓN

Debe recordarse que la puntuación centil indica el porcentaje de sujetos del grupo normativo por encima del que se sitúa el adolescente en una dimensión concreta. Por ejemplo, un adolescente que se situase en el percentil 10 en clima tendría una percepción de las relaciones con los iguales en el centro como poco buenas o menos buenas que el 90 por ciento de sus compañeros de su mismo sexo y edad. Por el contrario, si se sitúa en el percentil 90, realizará una valoración muy positiva del clima y las relaciones en el centro, o al menos más favorable que el 90 por ciento de los adolescentes de su edad y sexo.

Puede decirse que la mayoría de las dimensiones que integran esta escala se refieren a aspectos importantes del centro educativo de cara a la promoción del desarrollo adolescente, por lo que cuanto mayor sea la puntuación asignada por el adolescente, más positiva será la valoración que realiza de su propio centro.

Por un lado, una alta puntuación en la dimensión de clima nos habla de un clima relacional y social bueno en el centro, lo cual se asocia también a una buena convivencia y baja conflictividad que provoca una sensación de seguridad psicológica y bienestar del adolescente en el centro educativo.

Por otra parte, una alta puntuación en la dimensión de vínculos nos informa de un importante activo para el desarrollo adolescente, ya que la percepción de apoyo por parte del profesorado se asocia al establecimiento de vínculos con los educadores y el desarrollo de un sentimiento de pertenencia al centro. Como vimos, los resultados de investigación hablan de la importancia de esta vinculación de cara no solo al ajuste sino también de cara al rendimiento académico. Por el contrario, el desapego a la escuela suele relacionarse con problemas externos, fracaso escolar y absentismo.

Una puntuación alta en claridad de normas y valores nos habla de una buena labor educativa en el centro en cuanto al establecimiento de límites y la coherencia en la regulación del comportamiento y de actitudes y valores deseables por parte del centro y los educadores.

Finalmente, una alta puntuación en empoderamiento nos informa de un centro con un potencial claro de cara al desarrollo positivo al tener en cuenta la necesidad de percepción de influencia y autonomía por parte de los adolescente y ofrecer oportunidades de sentirse partícipes en la vida del centro, a la vez que se brindan recursos y se proponen actividades de cara a su formación integral y establecimiento de vínculos positivos en grupos fuera del horario escolar.

Por último, la puntuación global en la escala a su vez será un buen índice de la calidad del centro como contexto para la promoción del desarrollo adolescente positivo; sino que también como reseñamos en la introducción correlacionará con el ajuste psicológico y comportamental de los chicos y chicas que asisten a él.

BAREMOS CHICAS 12-13 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS						
CENTILES	Clima	Vínculos	Normas y valores	Empodera-Miento	Total	CENTILES
95	35	49	48	64	188	95
90	33	47	46	62	180	90
85	31	46	45	60	176	85
80	29	45	-	58	170	80
75	-	44	43	56	167	75
70	28	43	42	55	163	70
65	27	42	-	53	160	65
60	26	-	41	51	157	60
55	-	41	40	49	154	55
50	25	40	-	48	151	50
45	24	38	38	45	147	45
40	-	37	-	44	144	40
35	23	-	37	42	140	35
30	22	36	35	41	137	30
25	-	35	34	39	133	25
20	21	33	33	36	129	20
15	19	32	32	34	124	15
10	18	30	30	29	119	10
5	16	26	26	25	106	5
N	260	260	260	260	260	
Media	25.11	38.78	38.52	46.77	149.18	
D.t.	5.55	7.01	6.52	11.98	24.07	

BAREMOS CHICOS 12-13 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS						
CENTILES	Clima	Vínculos	Normas y valores	Empodera-Miento	Total	CENTILES
95	35	48	48	63	185	95
90	32	47	47	60	180	90
85	31	46	46	58	173	85
80	30	44	44	56	167	80
75	29	43	43	54	163	75
70	28	42	41	52	159	70
65	27	41	40	50	155	65
60	-	40	-	49	149	60
55	26	-	38	47	147	55
50	25	38	-	46	145	50
45	24	-	36	44	142	45
40	23	36	35	43	140	40
35	22	34	34	42	137	35
30	21	33	-	40	132	30
25	20	31	33	38	129	25
20	19	30	31	36	123	20
15	18	29	28	34	118	15
10	17	27	25	30	112	10
5	15	22	22	25	94	5
N	223	223	223	223	223	
Media	24.74	37.06	36.69	45.52	144	
D.t.	6.03	8.09	8.21	11.39	26.75	

BAREMOS CHICAS 14-15 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS						
CENTILES	Clima	Vínculos	Normas y valores	Empodera-Miento	Total	CENTILES
95	35	48	48	62	180	95
90	33	46	46	58	174	90
85	32	45	45	57	171	85
80	31	43	44	55	167	80
75	30	42	43	54	164	75
70	29	-	42	52	161	70
65	28	41	-	51	158	65
60	27	40	41	49	155	60
55	26	39	40	48	152	55
50	-	38	-	46	149	50
45	25	37	39	45	146	45
40	-	36	38	44	142	40
35	24	35	37	42	140	35
30	23	34	36	40	136	30
25	22	33	35	39	133	25
20	21	31	34	36	129	20
15	20	29	32	33	124	15
10	18	28	30	31	116	10
5	16	25	28	27	107	5
N	669	669	669	669	669	
Media	25.81	37.23	38.69	45.47	147.21	
D.t.	5.74	7.02	6.31	10.73	22.62	

BAREMOS CHICOS 14-15 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS						
CENTILES	Clima	Vínculos	Normas y valores	Empodera-Miento	Total	CENTILES
95	37	47	48	62	183	95
90	35	45	45	58	173	90
85	34	43	44	56	168	85
80	32	-	43	54	163	80
75	31	42	42	53	159	75
70	30	41	41	50	155	70
65	29	40	40	49	152	65
60	28	39	39	46	149	60
55	27	38	38	44	146	55
50	-	37	37	43	143	50
45	26	36	36	42	140	45
40	25	35	35	40	137	40
35	24	34	34	39	134	35
30	23	33	33	37	131	30
25	22	32	32	35	127	25
20	21	30	30	34	122	20
15	20	28	29	32	118	15
10	18	26	26	28	111	10
5	16	23	22	24	100	5
N	518	518	518	518	518	
Media	26.45	36.18	36.30	43.40	142.34	
D.t.	6.45	7.27	7.56	11.36	24.29	

BAREMOS CHICAS 16-17 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS						
CENTILES	Clima	Vínculos	Normas y valores	Empodera-Miento	Total	CENTILES
95	36	46	47	60	177	95
90	35	45	45	56	171	90
85	34	43	44	54	166	85
80	32	42	43	52	163	80
75	31	41	42	50	160	75
70	30	40	41	49	157	70
65	29	-	40	48	154	65
60	28	39	-	46	152	60
55	27	38	39	45	148	55
50	26	37	-	44	146	50
45	25	-	38	43	144	45
40	24	36	37	41	140	40
35	23	35	-	39	136	35
30	-	34	35	38	133	30
25	22	33	34	36	129	25
20	21	32	33	34	124	20
15	19	31	31	32	120	15
10	18	29	29	29	115	10
5	15	26	27	25	107	5
N	401	401	401	401	401	
Media	26.22	36.90	37.84	42.97	143.93	
D.t.	6.41	6.12	6.05	10.35	21.76	

BAREMOS CHICOS 16-17 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS						
CENTILES	Clima	Vínculos	Normas y valores	Empodera-Miento	Total	CENTILES
95	37	46	46	61	181	95
90	36	45	44	58	174	90
85	35	43	43	55	169	85
80	34	42	42	53	166	80
75	33	41	41	51	161	75
70	32	-	40	49	158	70
65	31	40	39	48	153	65
60	30	39	38	46	151	60
55	29	38	37	45	147	55
50	-	37	36	43	145	50
45	28	36	35	-	143	45
40	27	35	34	41	139	40
35	26	34	33	39	134	35
30	25	33	32	38	128	30
25	24	31	31	36	125	25
20	23	30	29	33	119	20
15	21	28	28	31	113	15
10	19	25	25	26	106	10
5	16	22	20	20	93	5
N	326	326	326	326	326	
Media	28.08	35.91	35.11	42.85	141.95	
D.t.	6.34	7.13	7.72	11.71	26.25	

A continuación figuran una serie de frases referidas a tu CENTRO, indica el grado en que 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 cuando 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 cosas de las siguientes: fotografía, música, teatro, danza, informática, etc.	1	2	3	4	5	6	7

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Catalano, R. y Hawkins, J. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. En J. Hawkins (Ed.) *Delinquency and crime*. Cambridge: Cambridge University Press.

Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Pirámide.

Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.

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.

Gómez, B.J. y Mei-Mei Ang, P. (2007). Promoting Positive Youth Development in Schools. *Theory into practice*, 46, 97-104.

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.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., y Theokas, C. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25, 10-16.

Marjoribanks, K. (1980). *School Environment Scale*. Adelaide: Jan Press.

Moos, R.H., Moos, B.S. y Trickett, E.J. (1987). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar*. Madrid: TEA.

Moos, R.H. y Trickett, E.J. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

Rodrigo, M.J., Maiquez, M.L., García, M., Medina, A., Martínez, M.A. y 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.

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.

Scales, P. C., y Leffert, N. (2004). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development* (2nd ed.). Minneapolis, MN: Search Institute.

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.

Weare, K. (2004). *Developing the Emotionally Literate School*. Paul Chapman. London.

4.15. ESCALA DE PERCEPCIÓN DEL CLIMA Y DEL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO

-VERSIÓN PROFESORES/AS-

I. FICHA TÉCNICA

- Nombre de la escala: Escala de percepción del clima y del funcionamiento del centro (versión profesores/as).
- Autores: Creada para este estudio.
- Nº de ítems: 22.
- Aplicación: Se puede aplicar de forma individual o colectiva a profesores y profesoras.
- Duración: Unos 10 minutos.
- Finalidad: Evaluar el clima y el funcionamiento del centro desde la percepción del profesorado.
- Tipificación: Baremación en centiles según el sexo.
- Material: Manual, escala y baremos.

2. EL CLIMA Y FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO Y SU IMPORTANCIA PARA EL DESARROLLO ADOLESCENTE

En los centros educativos existen una serie de variables contextuales que, dependiendo como se establezcan, pueden ser promotoras o no del desarrollo adolescente positivo; entre ellas cabe destacar la de clima, en sus dos posibilidades atendiendo a la clasificación de clima social y clima académico (Trianes et al., 2006). El clima académico está asociado al grado en que el entorno de aprendizaje estimula o no el esfuerzo y si en él se enfatiza la cooperación (Roeser y Eccles, 1998), mientras que 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).

Debe entenderse, por tanto, que el clima social es diferente para cada centro y que éste no puede ser entendido sólo por aspectos académicos, sino que es preciso considerar aspectos afectivos. En relación a este aspecto es importante destacar la consideración de que los productos afectivos no son sólo importantes por sí mismos, que lo son y mucho, sino porque éstos influyen, de manera positiva, en los productos cognitivos (Creemers y Reezigt, 1999).

El centro escolar constituye un contexto decisivo para el desarrollo y la promoción de la salud de los y las adolescentes (Gardner et al., 2008; Greenberg et al., 2003; Weare, 2004). En las investigaciones en las que se ha llevado a cabo la evaluación de centros educativos se ha encontrado que el clima social parece ser un factor determinante del ambiente escolar de cara al ajuste y el correcto desarrollo adolescente. Un clima social adecuado presenta efectos positivos, entre otros aspectos, sobre el ajuste psicológico y escolar, especialmente en el alumnado de entorno más desfavorecido. Además, la mejora del clima se ha relacionado con el aumento del rendimiento y la disminución de las conductas desadaptadas, e incluso con la mejora del autoconcepto y autoestima, empatía y sociabilidad (Trianes et al., 2006).

Son muchos los instrumentos que se han utilizado para la medida del clima en contextos escolares, existiendo diferentes propuestas teóricas que difieren en varios aspectos. En primer lugar, algunas escalas pretenden evaluar el clima social de todo el centro y otras, sólo el clima específico del aula. Tal es el caso del instrumento más extendido de evaluación del clima, la Escala de Clima Social Escolar (CES), elaborada por Moos y Trickett (1974), y que a pesar de su nombre evalúa la relación entre compañeros y el apoyo percibido por parte del profesorado dentro del aula. En segundo lugar, es importante señalar que existen escalas centradas la percepción de las relaciones sociales –clima social- y otras escalas que con una concepción más abierta y amplia del concepto de clima, incluyen otros aspectos relevantes del funcionamiento del centro como, por ejemplo, la claridad de normas o la convivencia y conflictividad (ver revisión de instrumentos en Trianes et al., 2006). Entre dichas escalas destaca la propuesta de Marjoribanks (1980), que además de valorar el clima social - o contexto interpersonal, según el autor-, evalúa otras dimensiones importantes en el funcionamiento del centro como la claridad de normas -o contexto regulativo- o la dimensión de participación e innovación como -contexto imaginativo-.

Algunos autores (Gómez y Mei-Mei Ang, 2007; Lerner, Lerner, Almerigi y

Theokas, 2005) son defensores de la idea de que los centros escolares, en sí mismos, pueden constituir entornos promotores del desarrollo positivo adolescente si se dan una serie de condiciones:

- La creación de un “entorno positivo” que represente un clima afectuoso y seguro en el centro.
- El establecimiento de vínculos personales positivos con el profesorado.
- La oferta de oportunidades positivas para el desarrollo de competencias en el adolescente.

Los centros escolares en los que se dan estas condiciones no sólo promueven resultados positivos a nivel académico, social y de salud, sino que constituyen un importante factor de protección del desarrollo (Gardner et al., 2008).

A estas tres condiciones importantes para que los centros escolares puedan convertirse en entornos promotores de desarrollo positivo, se deben añadir los denominados “activos para del desarrollo” - developmental assets- (Scales y Leffert, 2004). Entre los recursos esenciales, relativos al contexto escolar, para la promoción del desarrollo positivo adolescente, pueden ser destacados: la existencia de un clima cálido y seguro, el establecimiento de vínculos con los adultos y el sentido de pertenencia al propio centro, el establecimiento de límites y normas claras, la promoción de valores positivos, el empoderamiento o las oportunidades de participación en el entorno escolar y las actividades y programas dirigidos al desarrollo de competencias socioemocionales en el adolescente.

Las relaciones que se establecen entre los componentes de la comunidad educativa de cada centro, generan un clima que influye tanto en la convivencia como en el aprendizaje. Un factor decisivo en el clima escolar es la percepción de las relaciones entre iguales. Las investigaciones realizadas indican que la adaptación socio-emocional depende, en buena parte, de las relaciones que los y las adolescentes mantienen con sus compañeros y compañeras (Díaz-Aguado, 2005). También es muy importante, en la percepción del clima y el funcionamiento del centro, la seguridad física y emocional. La percepción del alumnado sobre el hecho de ser “cuidado” en su propio centro, la supervisión del profesorado juega un papel central en la promoción de buenas relaciones o amistades entre iguales o redes de apoyo “connectedness” (Catalano y Hawkins, 1996).

La calidad de las relaciones entre profesorado y alumnado no ha sido un tema ex-

tensamente estudiado, especialmente en secundaria, pero los pocos estudios realizados ponen de manifiesto que es un aspecto especialmente importante en el ajuste escolar, en la motivación y en el desarrollo personal del alumnado (Catalano y Hawkins, 1996). Es muy importante que los alumnos y alumnas puedan obtener apoyo de los adultos en los centros escolares (el profesorado aporta apoyo, por ejemplo, cuando deja claro a sus alumnos y alumnas que sus esfuerzos son apreciados o aporta ayuda cuando el alumnado tiene dificultades) pero si importante es este apoyo efectivo, más incluso lo es el hecho de la propia percepción del alumnado de tal apoyo (Roth y Brooks-Gunn, 2003).

La existencia de límites claros y su percepción ayuda a internalizar las normas en el alumnado y a potenciar la convicción de que éstas son necesarias, lo cual se asocia con una disminución de las conductas disruptivas en los centros escolares. Por otra parte, la eficacia de la disciplina mejora cuando las normas están claramente definidas, si profesores y profesoras se comportan coherentemente con ellas (y de una manera unánime y compartida) y se favorece una participación activa en su elaboración de los agentes que tienen la responsabilidad de educar. Otro aspecto fundamental es la coherencia en los valores promovidos por el profesorado del centro. En dicha labor educativa, existen valores democráticos centrales como la igualdad, el respeto, la tolerancia y la solidaridad, cuya asunción redundante a su vez en la mejora de la convivencia y clima escolar. Superar el currículum oculto e incrementar la coherencia educativa a nivel de los valores positivos explícitamente promovidos por los educadores del centro es un factor fundamental para la buena convivencia del centro (Díaz Aguado, 1996).

Los cambios que se han producido en la relación entre los adultos y los jóvenes, tanto en el ámbito social como en el familiar, repercuten de forma directa en el entorno escolar. Los modelos de relación basados en la autoridad reconocida, el respeto y reconocimiento social, han dado paso a modelos más complejos basados en el “empowerment” -traducido por empoderamiento-. Se trata de una cuestión evolutiva evidente: a medida que el adolescente se desarrolla tiene una mayor necesidad de autonomía y autorregulación. De tal forma, partiendo de los límites y valores deseables, el centro educativo debe fomentar vías de participación del alumnado, ya sea en la elaboración de normas, como en la propuesta de iniciativas o actividades, lo cual lleva al fomento de la corresponsabilidad y mejora de la convivencia paralelamente. Es decir, que el contexto escolar en general y de manera especial el profesorado, debe brindar oportunidades de participación y prestar reconocimiento a los esfuerzos de los y las adolescentes para que éstos se sientan, a su vez, motivados a tener iniciativas positivas (Lerner et al., 2005). Dicha participación significativa de los y las adolescentes va a favorecer a su vez el senti-

miento de pertenencia del alumnado al propio centro. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que algunos de los problemas de convivencia escolar que más preocupan hoy en día al profesorado, están estrechamente relacionados con el desapego que algunos estudiantes sienten hacia los centros escolares y con la dificultad para vincularse con ellos. Para superar estas dificultades, deben promoverse tres condiciones básicas que incrementan a cualquier edad la disponibilidad de un individuo para vincularse con un determinado contexto (Catalano y Hawkins, 1996):

- La percepción de que tiene oportunidades para interactuar en dicho contexto, para participar activamente.
- La participación efectiva en las actividades que allí se producen.
- El hecho de que dichas actividades supongan algún tipo de beneficio para el individuo, tal como éste las percibe.

Además de promover el empoderamiento del alumnado, los centros escolares deben ofrecer “oportunidades positivas” para el desarrollo sociopersonal de los y las adolescentes. Estas oportunidades pueden tener cabida tanto en las actividades estrictamente escolares como en aquellas en que el profesorado, u otros agentes de la comunidad, desarrollen en forma de actividades extraescolares o complementarias y que provean al alumnado de oportunidades de uso constructivo y positivo del tiempo libre a la vez que promueven afiliaciones positivas a grupos. Las evidencias demuestran que los centros que fomentan dichas iniciativas contribuyen al desarrollo integral del alumnado, logrando efectos positivos de mejora de la competencia personal, social y académica de sus adolescentes (Gardner et al., 2008; Lerner et al., 2005)

3. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Esta escala sirve para evaluar el clima y funcionamiento del centro desde la percepción del profesorado. Una alta puntuación hablará del contexto escolar como promotor del desarrollo positivo y empoderamiento del adolescente. Para su elaboración se partió de una revisión de literatura, que sirvió para determinar las dimensiones más relevantes a tener en cuenta. A continuación se procedió a la construcción de un inventario de ítems, extraídos de escalas ya existentes o redactados por el equipo de investigación. Esta primera versión de la escala incluía 57 ítems que se presentaban agrupados en 10 dimensiones: clima social del centro; convivencia; cumplimiento y asunción de normas por parte del alumnado; pertenencia, vinculación y satisfacción con el centro; percepción

del compromiso colectivo; empoderamiento; organización del aula; estilo directivo; visión compartida del proyecto del centro; percepción de las relaciones con las familias.

Para su creación y validación, la escala se aplicó a una muestra de profesores y profesoras (336). Las características de la muestra ya han sido descritas en el apartado de metodología de este documento.

Tras la aplicación de la escala, y de cara a su validación, se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio (AFE), para ello se comprobó la adecuación de la muestra para realizar el análisis mediante el test Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .89$). Se siguieron los criterios de eliminar los ítems con comunalidades inferiores a .40, aquellos cuyo peso factorial más elevado era inferior a .32, los que tenían pesos superiores a .32 en más de un factor, y aquellos en los que la diferencia entre el peso factorial más elevado y el siguiente era inferior a .15. Para asegurar la estabilidad factorial también se excluyeron factores con menos de tres ítems.

Se utilizó el método de factorización de ejes principales y el procedimiento de rotación oblimin directo. La solución factorial definitiva realizada sobre los 22 ítems que superaron los criterios anteriores reveló la existencia de seis factores que explicaron un 72% de la varianza (ver Tabla 10).

TABLA 10. COEFICIENTES FACTORIALES ESTANDARIZADOS OBTENIDOS EN EL AFE.

Items	Coeficientes en Factor
Factor 1: Convivencia	
Item 4	.46
Item 10	.83
Item 18	.83
Item 20	.49
Item 22	.45
Factor 2: Vinculación con el centro	
Item 2	.87
Item 5	.78
Item 14	.79
Factor 3: Empoderamiento	
Item 1	.73
Item 6	.73
Item 11	.66

Item 15	.72
Factor 4: Metas educativas	
Item 9	.81
Item 16	.59
Item 21	.78
Factor 5: Implicación o compromiso del profesorado	
Item 8	.73
Item 12	.88
Item 17	.70
Factor 6: Cohesión	
Item 3	.66
Item 7	.66
Item 13	.76
Item 19	.83

La versión definitiva de esta escala está compuesta por 22 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 y 7. Ofrece seis puntuaciones parciales de 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. También 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. Las seis dimensiones que evalúa son las siguientes:

Convivencia: Se refiere al grado en que el profesorado del centro percibe el clima social que existe en él, el cumplimiento de las normas y si percibe o no el centro como seguro. Está compuesta por cinco ítems (por ejemplo: “En este centro hay bastantes problemas o conflictos fuera de las aulas - recreo, pasillos, servicios, etc.-). El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para la subescala fue de .83.

Vinculación con el centro: Incluye tres ítems referidos al sentimiento de pertenencia o vinculación al centro (por ejemplo: “A mí me gusta bastante este centro”). Alfa de Cronbach = .91.

Empoderamiento: Esta subescala está formada por cuatro ítems a través de los cuales el profesor o profesora que cumplimenta el cuestionario indica la percepción que tiene de la influencia del alumnado en la vida del centro (ejemplo: “Algunas de las

actividades que se realizan en las clases son propuestas por el alumnado”). Obtuvo una fiabilidad de alfa = .75.

Metas educativas: Se refiere al planteamiento, por parte del profesorado, de las metas académicas y si éstas se inclinan más hacia lo instruccional o lo educativo. Está formada por tres ítems (ejemplo: “En este centro es más importante el formar buenas personas y ciudadanos responsables que incluso los resultados escolares”). Alfa = .71.

Implicación o compromiso del profesorado: Los tres ítems que conforman esta dimensión se refieren al grado de implicación o compromiso del profesorado con la vida del centro (por ejemplo: “Los docentes de este centro se esfuerzan de forma sincera para lograr los propósitos que el centro se trazó”). Obtuvo una fiabilidad alfa de Cronbach = .79.

Cohesión: Esta subescala se refiere al grado en que el profesorado percibe que en la toma de decisiones el centro funciona de una manera democrática; así como, sobre la percepción de la existencia o no, de buenas relaciones entre el profesorado. Está compuesta por cuatro ítems (ejemplos: “Existe un clima de confianza entre el profesorado de este centro”, “Los docentes siempre participamos en las decisiones importantes que adopta el Centro”). El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para esta subescala fue de .87.

El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para el total de la escala fue de .88.

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

NORMAS DE APLICACIÓN

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El profesor o profesora que completa el cuestionario debe responder indicando su grado de acuerdo con las expresiones referidas a su centro recogidas en cada uno de los ítems. Para ello debe elegir entre varias opciones de respuesta en una escala que va desde 1 (Totalmente falsa) hasta 7 (Totalmente verdadera). Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 7.

NORMAS DE CORRECCIÓN

En primer lugar deben invertirse las puntuaciones de los ítems 2, 9, 10, 12 y 18. Para ello, se cambiarán las puntuaciones de esta manera (1 = 7), (2 = 6), (3 = 5), (4 = 4), (5 = 3), (6 = 2) y (7 = 1).

A continuación, han de sumarse las puntuaciones asignadas a los ítems que componen cada una de las escalas o dimensiones. Seguidamente presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse.

Convivencia: ítem4 + ítem10 + ítem18 + ítem20 + ítem22 (5-35).

Vinculación con el centro: ítem2 + ítem5 + ítem14 (3-21).

Empoderamiento: ítem1 + ítem6 + ítem11 + ítem15 (4-28).

Metas educativas: ítem9 + ítem16 + ítem21 (3-21).

Implicación o compromiso del profesorado: ítem8 + ítem12 + ítem17 (3-21).

Cohesión: ítem3 + ítem7 + ítem13 + ítem 19 (4-28).

Puntuación total en la escala de percepción del clima y del funcionamiento del centro: suma de todas las dimensiones anteriores (22 - 154).

Una vez calculadas estas puntuaciones directas deben transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando las tablas correspondientes al sexo del profesor o profesora que haya cumplimentado el cuestionario.

5. NORMAS DE INTERPRETACIÓN

Debe recordarse que la puntuación centil indica el porcentaje de sujetos del grupo normativo por encima del que se sitúa el profesor o la profesora en una dimensión concreta. Por ejemplo, una profesora que se situase en el percentil 10 en implicación, tendría una percepción de la implicación o compromiso del profesorado con la vida del centro como no comprometido, menos comprometido que el 90 por ciento de sus compañeros de su mismo sexo. Por el contrario, si se sitúa en el percentil 90, realizará una valoración muy positiva del grado de compromiso e implicación del profesorado con el centro, más favorable que el 90 por ciento del profesorado de su mismo sexo.

La escala está constituida por ítems que presentan situaciones de las relaciones que se establecen entre el profesorado y distintos aspectos de la vida educativa y

de los centros donde trabajan; en concreto se contemplan aspectos: a) relacionados con la percepción del profesorado sobre el clima social y la seguridad existente en el centro así como el cumplimiento de las normas, b) la pertenencia o vinculación de éste con el centro, c) la percepción que tiene de la influencia del alumnado en la vida del centro, d) las metas académicas que se plantea y si éstas se decantan más hacia lo instruccional o lo educativo, e) la implicación o compromiso del profesorado con la vida del centro y f) la percepción que tiene sobre cómo se realiza la toma de decisiones y las relaciones que se establecen entre el profesorado. Podemos decir por tanto, que la mayoría de las dimensiones que integran esta escala se refieren a aspectos importantes del clima social y del funcionamiento del centro de cara a la promoción del desarrollo adolescente, por lo que cuanto más alta sea la puntuación asignada por el profesor o la profesora, más positiva será la valoración que realiza de su centro. La puntuación global en la escala será un buen índice que nos hablará del contexto escolar de ese centro como promotor del desarrollo positivo y empoderamiento de los y las adolescentes que estudian en él.

Para interpretar correctamente los resultados obtenidos con la aplicación de esta escala han de ser tenidas en cuenta otra serie de características y aspectos que condicionan la cultura, como organización, de los centros escolares, entre ellas: la ubicación del centro, la estabilidad de su plantilla, las distintas etapas educativas que escolarice, su titularidad pública o privada, etc. aspectos éstos que, en nuestra opinión, condicionan las “micropolíticas” de relación que se establecen en los centros escolares.

BAREMOS PROFESORES

PUNTUACIONES DIRECTAS								
CENTILES	Conviven- cia	Vincula- ción	Empode- ramiento	Metas	Implica- ción	Cohesión	Total	CENTILES
95	31	21	23	20	20	26	133	95
90	30	-	21	19	19	25	129	90
85	29	20	-	18	-	24	125	85
80	-	-	20	17	-	-	122	80
75	28	-	-	16	18	23	119	75
70	27	19	19	-	-	-	116	70
65	-	-	-	-	-	-	115	65
60	25	-	18	15	17	22	111	60
55	24	18	17	-	-	-	110	55
50	23	-	-	-	-	21	108	50
45	-	17	16	14	16	-	106	45
40	22	16	15	-	-	20	102	40
35	21	15	-	-	15	-	100	35
30	20	-	14	13	14	19	97	30
25	19	14	13	-	-	18	95	25
20	18	13	12	12	13	-	94	20
15	17	12	-	11	12	17	89	15
10	16	11	10	-	11	15	82	10
5	13	6	9	10	9	13	72	5
N	150	150	150	150	150	150	150	
Media	23.12	16.16	16.31	14.45	15.78	20.46	106.27	
D.t.	5.80	4.15	4.36	2.91	3.13	4.26	18.18	

BAREMOS PROFESORAS

PUNTUACIONES DIRECTAS								
CENTILES	Conviven- cia	Vincula- ción	Empode- ramiento	Metas	Implica- ción	Cohesión	Total	CENTILES
95	31	-	24	19	20	26	134	95
90	30	21	23	-	19	25	129	90
85	29	-	22	18	-	24	126	85
80	28	20	21	-	-	-	124	80
75	-	-	20	17	18	23	122	75
70	27	19	-	-	-	-	118	70
65	26	-	19	16	-	-	116	65
60	25	-	-	-	-	22	114	60
55	24	18	18	15	17	-	111	55
50	23	-	17	-	-	21	109	50
45	-	17	-	-	16	20	107	45
40	22	-	16	14	-	-	104	40
35	-	16	15	-	15	19	100	35
30	21	15	14	13	-	18	96	30
25	20	13	13	-	14	17	92	25
20	19	12	12	12	-	16	90	20
15	18	11	11	-	12	14	83	15
10	17	8	10	10	11	12	80	10
5	13	6	8	9	10	10	73	5
N	152	152	152	152	152	152	152	
Media	23.24	16.04	16.61	14.56	15.97	19.68	106.11	
D.t.	5.41	4.79	4.85	3.36	3.19	4.83	19.44	

A continuación figuran una serie de frases que intentan recoger su valoración sobre diversos temas. Indica el grado en que estás 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 centro 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 que el centro se trazó.	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 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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Catalano, R. y Hawkins, J. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. En Hawkins J. (Ed.) *Delinquency and crime*. Cambridge: Cambridge University Press.

Creemers, B. P. M. y Reezigt, G. J. (1999). The Role of School and Classroom Climate in Elementary School. En H.J. Freiberg (Ed.) *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer Press.

Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.

Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Pirámide.

Emmons, C. L., Comer, J. P. y Haynes, N. M. (1996). Translating theory into practice: Comer's theory of school reform. En Comer J.P.; Haynes N.M.; Joyner E. y Ben-Avie M. (eds.): *Rallying the whole village*. Nueva York: Teachers College Press.

Scales, P. C. y Leffert, N. (2004). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development* (2nd ed.). Minneapolis, MN: Search Institute.

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.

Gomez, B. J. y Mei-Mei Ang, P. (2007). Promoting Positive Youth Development in Schools. *Theory into practice*, 46, 97-104.

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.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. y Theokas, C. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25, 10-16.

Marjoribanks, K. (1980). *School Environment Scale*. Adelaide: Jan Press.

Moos, R.H. y Trickett, E.J. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

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.

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.

Trianes, M. V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

Trianes, M. V., Blanca, M. J., De la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Pshicothema*, 18 (2) 272-277.

Weare, K. (2004). *Developing the Emotionally Literate School*. Paul Chapman. London.

4.16. ESCALA DE VALORACIÓN DEL BARRIO

I. FICHA TÉCNICA

- Nombre de la escala: Escala de valoración del barrio.
- Autores: Creada para este estudio.
- Nº de ítems: 22.
- 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.

2. LAS DIMENSIONES DEL BARRIO O COMUNIDAD Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO ADOLESCENTE

Los modelos de carácter sistémico o ecológico han ido ganando cada vez más terreno cuando se trata de explicar el desarrollo psicológico, lo que ha llevado a que el estudio de los diferentes contextos en los que tiene lugar la vida de niños/as y adolescentes resulte fundamental para entender los factores que influyen sobre dicho desarrollo. Aunque 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. Algunos modelos teóricos han venido a apoyar esta evidencia, así la teoría de la desorganización social ha resaltado la importancia de las características estructurales del vecindario para generar los recursos necesarios para monitorizar la conducta adolescente, lo que se considera esencial para evitar los problemas comportamentales (Sampson y Grove, 1989). A partir de la pubertad se produce un aumento claro de la autonomía de

chicos y chicas que hace que pasen cada vez más tiempo lejos de casa, y más expuestos a las influencias, tanto positivas como negativas, del vecindario, por lo que el interés por estudiar el efecto que ciertas variables comunitarias tienen sobre el desarrollo aumenta en la medida en la que lo hace la edad de los menores.

Si el origen del estudio de las influencias comunitarias sobre el ajuste adolescente lo encontramos en la evidencia de que los entornos desfavorecidos promueven los problemas de conducta y en el interés por su prevención, en los últimos años también ha pasado a ganar peso la idea de que algunas características del barrio o comunidad pueden favorecer el desarrollo adolescente. Así, como ya hemos tenido ocasión de comentar, 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 (Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006).

Entre estos activos de carácter comunitario se encuentran 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 similitudes 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 llevaría a la eficacia colectiva y al deseo de implicarse de forma activa en beneficio de la comunidad (Cancino, 2005).

La eficacia colectiva tiene, 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, relacionado especialmente con la prevención de comportamientos antisociales.

Otra dimensión clave, relacionada con el capital social y sobre cuya importancia 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 y 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 (Gardner et al., 2008; Parra, Oliva y Antolín, 2009).

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 diversos 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 o vinculación a la comunidad. Por ello otros estudios utilizan la percepción que los residentes, tanto jóvenes como personas adultas, tienen de su vecindario. Además, este enfoque permite superar uno de los inconvenientes de los estudios basados en medidas objetivas: el de la definición de los límites del vecindario, algo que resulta bastante subjetivo, ya para los residentes estos límites no suelen coincidir con las demarcaciones censales. En cambio, cuando se analiza la percepción de los vecinos, se tiene en cuenta la percepción de lo que para ellos es su barrio o comunidad. Todos estos factores hacen que la valoración que los adolescentes hacen de su propio vecindario sea una fuente de información muy útil de cara a determinar la asociación existente entre algunas de sus características y su desarrollo positivo.

3. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Esta escala sirve para evaluar la percepción que chicos y chicas adolescentes tienen de diversas dimensiones del barrio en el que residen, y que pueden considerarse activos o recursos comunitarios para la promoción del desarrollo positivo adolescente. Para su elaboración se partió de una revisión de literatura, que sirvió para determinar las dimensiones más relevantes a tener en cuenta. A continuación se procedió a la construcción de un pool de ítems, extraídos de escalas ya existentes o redactados por el equipo de investigación. Esta primera versión de la escala incluía 47 ítems que fueron sometidos a un juicio de expertos y a un estudio piloto para depurar aquellos ítems que funcionaban

peor, y que dejó en 30 el número de ítems que fueron aplicados en este estudio.

Para su creación y validación la escala se aplicó a una muestra de adolescentes (2.400). Las características de la muestra fueron descritas en el apartado de metodología.

Tras la aplicación de la escala, y de cara a su creación y validación se llevaron a cabo dos análisis factoriales, uno exploratorio con la mitad de la muestra (1.200 sujetos) seleccionada aleatoriamente, y otro confirmatorio, con la otra mitad (otros 1.200 sujetos).

En el caso del análisis factorial exploratorio se comprobó la adecuación de la muestra para realizar el análisis mediante el test Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .89$). Se siguieron los criterios de eliminar los ítems con comunalidades inferiores a .40, aquellos cuyo peso factorial más elevado era inferior a .32, los que tenían pesos superiores a .32 en más de un factor, y aquellos en los que la diferencia entre el peso factorial más elevado y el siguiente era inferior a .15. Se utilizó el método de factorización de ejes principales y el procedimiento de rotación oblimin directo. La solución factorial definitiva quedó establecida en 22 ítems distribuidos en cinco factores que explicaron un 62 % de la varianza.

A continuación, con propósito de confirmar la estructura factorial encontrada en el análisis anterior con la mitad de la muestra, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) en la segunda mitad usando el programa LISREL 8.71 y con el método de estimación de máxima probabilidad. Teniendo en cuenta que estos factores estaban muy relacionados entre sí se propuso la existencia de un factor de segundo orden que recogiese la variabilidad de esos cinco factores. Es decir, los 22 ítems se agruparían en cinco factores de primer orden, y estos a su vez se agruparían en un único factor de primer orden.

Debido a que el valor de χ^2 es muy sensible a pequeñas desviaciones del modelo hipotetizado cuando la muestra es grande, se usaron los siguientes índices para evaluar el ajuste del modelo: el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI), y el índice de ajuste comparado (CFI). Se siguieron los siguientes criterios para determinar el buen ajuste del modelo: $RMSEA \leq .06$ (Hu y Bentler, 1999) y $GFI, AGFI$ y $CFI > .90$.

El AFC reveló los siguientes índices: $RMSEA = .06$; $GFI = .92$; $AGFI = .90$; $CFI = .97$, lo que indicó un buen ajuste del modelo. Los coeficientes factoriales estandarizados se presentan en la Tabla 11.

TABLA 11. COEFICIENTES FACTORIALES ESTANDARIZADOS EN LOS FACTORES DE PRIMER Y SEGUNDO ORDEN OBTENIDOS EN EL AFC.

Ítems	Coeficientes en Factor 1 orden	Coeficientes en Factor 2 orden
Factor 1: Empoderamiento de la juventud		.84
Item 1	.76	
Item 2	.76	
Item 3	.77	
Item 5	.85	
Item 10	.75	
Item 16	.85	
Factor 2: Apego al barrio		.70
Item 4	.82	
Item 7	.83	
Item 8	.90	
Item 9	.97	
Factor 3: Seguridad		.29
Item 11	.76	
Item 13	.78	
Item 14	.87	
Item 21	.83	
Factor 4: Control social		.48
Item 6	.78	
Item 15	.71	
Item 17	.81	
Item 18	.82	
Factor 5: Actividades para jóvenes		.57
Item 12	.79	
Item 19	.66	
Item 20	.68	
Item 22	.76	

La versión definitiva de esta escala está compuesta por 22 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 y 7. Ofrece cinco puntuaciones parciales de diferentes aspectos o dimensiones de la comunidad que pueden actuar como activos o recursos para promover el desarrollo positivo adolescente. También ofrece una puntuación global que puede considerarse como un indicador de la calidad del barrio desde el punto de vista de los adolescentes que residen en él. Las cinco dimensiones que evalúa son las siguientes:

Empoderamiento de la juventud: Se refiere al grado en que los adolescentes perciben que las personas adultas de su comunidad o barrio se preocupan por sus jóvenes, los apoyan, los valoran y fomentan su participación. Esta compuesta por seis ítems (por ejemplo, “La gente adulta de mi barrio valora mucho a los jóvenes”). El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para la escala fue de .91.

Apego al barrio: Incluye cuatro ítems referidos al sentimiento de pertenencia o vinculación con la comunidad de su barrio (“Siento que formo parte de mi barrio”). Alfa de Cronbach = .91.

Seguridad de la Comunidad: Esta subescala está formada por cuatro ítems a través de los cuales quien cumplimenta el cuestionario indica la percepción que tiene de la seguridad de su barrio y la ausencia de delitos y violencia (“La gente de mi barrio comete delitos y gamberradas”). Obtuvo una fiabilidad de alfa = .87.

Control Social: Se refiere a la supervisión y control que las personas adultas del vecindario ejercen sobre jóvenes y adolescentes, y a su predisposición a intervenir en caso de que observen comportamientos inapropiados. Está formada por cuatro ítems (“En mi barrio si haces cualquier gamberrada seguro que algún adulto te reñirá”). Alfa = .85.

Actividades para jóvenes: Los cuatro ítems que conforman esta dimensión están referidos a la oferta de actividades de ocio dirigidas a las personas jóvenes que se llevan a cabo en el barrio (“Hay pocos barrios en los que haya tantas actividades para jóvenes como en el mío”). Obtuvo una fiabilidad de alfa = .80.

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

NORMAS DE APLICACIÓN

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder indicando su grado de acuerdo con las expresiones referidas a su barriada recogidas en cada uno de los ítems. Para ello debe elegir entre varias opciones de respuesta en una escala que va de 1 (Totalmente falsa) a 7 (Totalmente verdadera). Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 7.

NORMAS DE CORRECCIÓN

En primer lugar deben invertirse las puntuaciones de los ítems incluidos en la subescala de seguridad (ítems 11, 13, 14 y 21). Para ello, se cambiarán las puntuaciones de esta manera (1 = 7), (2 = 6), (3 = 5), (4 = 4), (5 = 3), (6 = 2) y (7 = 1).

A continuación, han de sumarse las puntuaciones asignadas a los ítems que componen cada una de las escalas o dimensiones. Seguidamente presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse.

Empoderamiento de la juventud: ítem1 + ítem2 + ítem3 + ítem5 + ítem10 + ítem16 (6-42).

Apego al barrio: ítem4 + ítem7 + ítem8 + ítem9 (4-28).

Seguridad: ítem11 + ítem13 + ítem14 + ítem21 (4-28).

Control Social: ítem6 + ítem15 + ítem17 + ítem18 (4-28).

Actividades para jóvenes: ítem12 + ítem19 + ítem20 + ítem22 (4-28).

Puntuación total en la escala de valoración del barrio = suma de todas las dimensiones anteriores (22-154).

Una vez calculadas estas puntuaciones directas deben transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando las tablas correspondientes al sexo y la edad del chico o chica que haya cumplimentado el cuestionario.

5. NORMAS DE INTERPRETACIÓN

Debe recordarse que la puntuación centil indica el porcentaje de sujetos del grupo normativo por encima del que se sitúa el adolescente en una dimensión concreta. Por ejemplo, un adolescente que se sitúe en el percentil 10 en seguridad tendría una percepción de su vecindario como inseguro y conflictivo, más inseguro que el 90 por ciento de sus compañeros de su mismo sexo y edad. Por el contrario, si se sitúa en el percentil 90, realizará una valoración muy positiva de la seguridad de su barrio, más

favorable que el 90 por ciento de los adolescentes de su edad y sexo.

Podemos decir que las la mayoría de las dimensiones que integran esta escala se refieren a aspectos importantes del barrio o comunidad de cara a la promoción del desarrollo positivo adolescente, por lo que cuanto mayor sea la puntuación asignada por el adolescente, más positiva será la valoración que realiza de su vecindario. La puntuación global en la escala será un buen índice de la calidad del barrio como contexto para la promoción del desarrollo y el ajuste psicológico y comportamental de los chicos y chicas que residan en él.

De forma más detallada, puede decirse que las puntuaciones muy bajas en las dimensiones de control social y seguridad estarán indicando que el vecindario en el que reside el chico o chico es un contexto de mucho riesgo para el surgimiento de problemas comportamentales, tales como la violencia, el consumo de drogas o la actividad antisocial. En estos casos es muy importante que los padres permanezcan atentos a las amistades del menor, las actividades que realiza y los lugares que frecuenta.

En cuanto a la disponibilidad y el acceso por parte de los jóvenes a actividades deportivas o de ocio, es destacable la relación significativa que la participación en estas actividades guarda con algunos indicadores de ajuste emocional y conductual, ya que estas actividades son un claro factor de promoción para algunas competencias, a la vez que previenen del surgimiento de problemas. La existencia de estas actividades es especialmente importante en el caso de adolescentes de entornos familiares desfavorables. Cuando las puntuaciones en esta escala son bajas, es importante informar al adolescente de la existencia de actividades que pudieran estar organizadas por el centro educativo o el ayuntamiento, y animarles a participar. Si esta carencia de actividades afectara a un amplio número de alumnos del centro educativo, sería conveniente que desde el colegio o instituto se emprendieran algunas acciones para paliar esa carencia, como contactar con el ayuntamiento o con las asociaciones de madres y padres de cara a organizar algún tipo de actividad extraescolar.

Más complicada resulta la intervención cuando las puntuaciones sean bajas en las escalas de empoderamiento o apego al barrio, ya que estarán indicando una clara insatisfacción del adolescente con respecto a su vecindario. Algunas de las sugerencias anteriores, también podrían servir para mejorar el nivel de satisfacción y el apego del menor a su comunidad, mientras que aumentar el empoderamiento requeriría de acciones coordinadas entre distintos sectores.

BAREMOS CHICAS 12-13 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS							
CENTILES	Empode- ramiento	Apego a barrio	Seguri- dad	Control social	Activi- dades	TOTAL	CENTILES
95	39	28	-	-	22	133	95
90	36	27	-	28	21	126	90
85	33	26	28	-	19	122	85
80	31	24	-	27	17	117	80
75	30	-	-	26	16	113	75
70	29	23	27	-	15	111	70
65	27	22	-	25	-	109	65
60	26	-	25	24	14	107	60
55	-	21	24	-	-	104	55
50	25	20	-	23	13	102	50
45	24	19	23	22	12	100	45
40	23	18	22	-	11	98	40
35	22	-	21	21	-	95	35
30	21	17	19	20	10	90	30
25	20	16	18	19	9	88	25
20	18	15	16	18	8	86	20
15	16	13	14	17	7	81	15
10	14	10	12	15	5	75	10
5	11	8	9	10	4	63	5
N	262	262	262	262	262	262	
Media	24.74	19.27	21.84	21.94	12.85	100.64	
D.t.	8.01	6.00	6.41	5.43	5.43	20.60	

BAREMOS CHICOS 12-13 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS							
CENTILES	Empode- ramiento	Apego a barrio	Seguri- dad	Control social	Activi- dades	TOTAL	CENTILES
95	37	28	-	28	24	136	95
90	36	27	-	-	22	127	90
85	32	26	28	27	20	122	85
80	30	25	-	-	19	119	80
75	-	24	-	26	18	116	75
70	28	23	-	25	17	111	70
65	27	22	26	-	16	108	65
60	26	21	25	24	-	106	60
55	25	20	24	-	15	104	55
50	24	-	23	23	14	101	50
45	23	19	22	-	13	98	45
40	22	18	21	21	-	95	40
35	-	17	19	20	12	92	35
30	19	16	17	19	11	90	30
25	18	15	16	-	10	88	25
20	16	13	15	18	-	82	20
15	13	-	13	16	8	77	15
10	11	9	10	13	7	71	10
5	6	5	8	9	4	54	5
N	223	223	223	223	223	223	
Media	23.39	18.89	21.23	21.57	14.19	99.28	
D.t.	8.72	6.51	6.79	5.88	5.55	23.59	

BAREMOS CHICAS 14-15 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS							
CENTILES	Empode- ramiento	Apego a barrio	Seguri- dad	Control social	Activi- dades	TOTAL	CENTILES
95	36	28	-	-	22	130	95
90	34	26	-	28	20	123	90
85	32	24	28	-	19	119	85
80	31	-	-	27	17	115	80
75	29	23	-	26	16	113	75
70	28	22	27	25	-	109	70
65	27	21	26	-	15	105	65
60	26	20	25	24	14	103	60
55	25	19	24	-	13	101	55
50	24	-	-	23	12	99	50
45	-	18	23	22	11	96	45
40	23	17	22	-	-	93	40
35	21	16	20	21	10	91	35
30	20	-	19	20	9	87	30
25	18	14	18	19	8	84	25
20	16	13	16	18	7	81	20
15	15	11	13	17	-	78	15
10	12	9	10	16	5	72	10
5	9	7	7	13	4	65	5
N	666	666	666	666	666	666	
Media	23.72	18.12	21.47	22.07	12.52	97.91	
D.t.	7.91	6.14	6.70	4.82	5.45	20.14	

BAREMOS CHICOS 14-15 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS							
CENTILES	Empode- ramiento	Apego a barrio	Seguri- dad	Control social	Activi- dades	TOTAL	CENTILES
95	34	28	-	-	23	129	95
90	32	26	28	28	22	120	90
85	30	25	-	-	20	115	85
80	29	24	-	27	19	112	80
75	28	23	27	26	18	108	75
70	26	22	26	25	17	106	70
65	-	21	25	24	16	104	65
60	24	-	24	-	15	102	60
55	-	20	23	23	14	99	55
50	23	19	22	22	13	97	50
45	22	18	21	-	12	93	45
40	20	17	19	21	11	91	40
35	18	16	17	20	10	88	35
30	17	-	-	19	-	86	30
25	15	15	15	18	9	81	25
20	14	13	13	16	8	76	20
15	12	10	11	15	6	72	15
10	10	8	9	13	4	67	10
5	6	4	7	10	-	54	5
N	518	518	518	518	518	518	
Media	21.52	18.14	20.23	21.24	13.34	94.46	
D.t.	8.28	6.61	7.14	5.76	6.02	21.68	

BAREMOS CHICAS 16-17 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS							
CENTILES	Empode- ramiento	Apego a barrio	Seguri- dad	Control social	Activi- dades	TOTAL	CENTILES
95	33	27	-	28	21	122	95
90	31	25	28	-	18	117	90
85	29	24	-	27	16	112	85
80	27	23	27	26	-	108	80
75	-	22	-	25	15	105	75
70	26	21	26	24	14	102	70
65	24	20	24	-	13	99	65
60	-	19	-	23	12	96	60
55	23	18	23	-	-	95	55
50	22	17	22	22	11	93	50
45	21	16	21	21	10	91	45
40	20	-	20	20	-	88	40
35	19	15	19	-	9	85	35
30	18	13	18	19	8	83	30
25	17	12	16	18	-	80	25
20	15	10	15	17	7	77	20
15	13	8	12	16	6	73	15
10	12	7	10	15	5	66	10
5	9	4	8	12	4	56	5
N	401	401	401	401	401	401	
Media	21.58	16.67	20.66	21.35	11.48	91.76	
D.t.	7.28	6.51	6.60	4.80	4.99	19.64	

BAREMOS CHICOS 16-17 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS							
CENTILES	Empode-ramiento	Apego a barrio	Seguri-dad	Control social	Activi-dades	TOTAL	CENTILES
95	35	28	-	28	23	128	95
90	32	26	28	-	20	121	90
85	29	25	-	27	19	117	85
80	28	24	-	26	18	113	80
75	27	23	27	25	17	109	75
70	25	22	25	-	16	105	70
65	24	21	24	24	15	101	65
60	-	20	-	-	14	99	60
55	23	19	23	23	13	96	55
50	22	18	22	22	12	93	50
45	21	17	21	-	-	90	45
40	20	-	19	21	10	88	40
35	18	16	18	20	9	86	35
30	17	15	16	19	8	81	30
25	16	14	-	-	7	78	25
20	14	12	13	17	6	74	20
15	12	10	10	16	-	71	15
10	11	8	9	14	4	66	10
5	8	6	6	10	-	55	5
N	325	325	325	325	325	325	
Media	21.41	17.84	20.10	21.22	12.46	93.02	
D.t.	7.89	6.50	7.12	5.56	5.85	21.47	

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 reunimos 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 aburrirnos	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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benson, P.L., Scales, P.C., Hamilton, S.F. y Sesman, A. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En Lerner R.M. (Ed.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology 6th ed.*, 894–941. Editors-in-chief: W. Damon y R.M. Lerner. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- 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.
- 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.
- Parra, A., Oliva, A. y Antolín, L. (2009). Los programas extraescolares como recurso para fomentar el desarrollo positivo adolescente. *Papeles del Psicólogo*, 30, 3-13.
- Putnam, R.D. (1993). The prosperous community: social capital and public life. *The American Prospect*, 13, 35–42.
- Sampson, R.J., Groves, W.B. (1989), Community structure and crime: testing social disorganization theory. *American Journal of Sociology*, 94, 774-802.
- 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.

