

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/324692080>

# DESARROLLO POSITIVO Y SALUD MENTAL DURANTE LA ADOLESCENCIA: RECURSOS EVOLUTIVOS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Book · January 2007

CITATIONS

0

READS

166

1 author:



Ángel Hernando

Universidad de Huelva

171 PUBLICATIONS 1,510 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Información para el desarrollo [View project](#)



Fondos Nacionales de la Fundación para la Ciencia Portugal [View project](#)

**DESARROLLO POSITIVO Y SALUD MENTAL  
DURANTE LA ADOLESCENCIA: RECURSOS  
EVOLUTIVOS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN**

**INFORME TÉCNICO**



**Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Universidad de Sevilla**

**Diciembre de 2007**

## **1. PRIMERA PARTE:**

### CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE BASADO EN COMPETENCIAS

- a. El desarrollo adolescente positivo: del modelo del déficit al modelo de la competencia..... 5
- b. Un modelo de desarrollo adolescente basado en las fortalezas..... 7
- c. El modelo de desarrollo positivo de las 5 Cs ..... 9
- d. La iniciativa personal..... 10

#### 1.1 ESTUDIO EXPLORATORIO DE LAS COMPETENCIAS

(GRUPO NOMINAL Y TÉCNICA DELPHI)

##### **A) TÉCNICA DEL GRUPO NOMINAL:**

- 1) Fundamentos y justificación..... 11
- 2) Objetivos..... 12
- 3) Procedimiento..... 13
- 4) Resultados..... 14
- 5) Conclusiones..... 18

##### **B) EL MÉTODO DELPHI**

- 1) Fundamentos y justificación..... 19
- 2) Objetivos..... 23
- 3) Procedimiento..... 24
- 4) Conclusiones..... 25

## **2. SEGUNDA PARTE:**

### ESTUDIO CUALITATIVO SOBRE LOS FACTORES ESCOLARES Y COMUNITARIOS QUE FAVORECEN EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE

#### **2.1 Recursos para el desarrollo adolescente en centros educativos**

**Grupos de Discusión. .... 28**

- Aspectos generales.
- Objetivos.
- Número de grupos y composición.

- La convocatoria de los grupos.
- Disposición de los Grupos. Grabación de las sesiones.
- La intervención inicial y el desarrollo de los grupos.
  - Guión de la entrevista para orientadores.
  - Resultados
- 1. Variables del centro..... 37
- 2. Profesionales y otros miembros de la comunidad educativa a entrevistar..... 40

**2.2 Recursos para el desarrollo adolescente a nivel comunitario**

- **Grupo de discusión comunitario..... 42**

**3. TERCERA PARTE:**

**EVIDENCIA EMPÍRICA SOBRE LA VALIDEZ DE LOS PROGRAMAS PARA LA  
PROMOCIÓN DEL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE**

- 3.1 Los programas para la promoción del desarrollo positivo adolescente.... 46
  - 3.1.1 Los programas comunitarios y extraescolares..... 48
  - 3.1.2 Los programas desarrollados en el contexto escolar..... 84

**4. CUARTA PARTE**

**LA FAMILIA Y EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE**

- a) Influencias familiares sobre el ajuste y desarrollo adolescente: los enfoques dimensional y tipológico, las ideas de los padres y las influencias genéticas..... 106
- b) Implicaciones educativas para el fomento del desarrollo positivo adolescente en el contexto familiar..... 120

**BIBLIOGRAFIA..... 127**

ANEXO N° 1: Listado de competencias específicas resultante del pilotaje del grupo nominal.....	140
ANEXO N° 2: Diversos ámbitos profesionales propuestos para la realización del grupo nominal.....	141
ANEXO N° 3: Carta de invitación a diversos profesionales.....	141
ANEXO N° 4: Guión de trabajo para la sesión del grupo nominal.....	142

**DESARROLLO POSITIVO Y SALUD MENTAL DURANTE LA  
ADOLESCENCIA: RECURSOS EVOLUTIVOS Y ESTRATEGIAS  
DE INTERVENCIÓN**

**Alfredo Oliva, Ángel Hernando, Águeda Parra, Miguel Ángel Pertegal,  
Moisés Ríos, Lucía Antolín y Carolina González**



**Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de Sevilla  
Diciembre de 2007**

Este informe es el resultado del convenio de colaboración firmado entre la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía y la Universidad de Sevilla para la realización de una investigación y el diseño de estrategias de intervención sobre el desarrollo positivo y la salud mental durante la adolescencia en el marco del programa Forma-Joven. El estudio ha sido realizado por investigadores del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación bajo la dirección del profesor Alfredo Oliva Delgado.

El informe está dividido en cuatro partes. En la primera se analiza el modelo de desarrollo positivo de las 5 Cs y se presentan los resultados de un estudio empírico realizado, mediante grupos nominales y la técnica Delphy, sobre profesionales del mundo de la salud mental y la educación con el objetivo de delimitar las competencias que según los expertos sirven para definir un desarrollo adolescente positivo.

La segunda parte puede considerarse como un paso previo a lo que será la continuación de este estudio en una fase posterior, y consistió en recoger, mediante grupos de discusión, la opinión de profesionales de la educación (orientadores de centros de educación secundaria) y de los servicios comunitarios acerca de las variables, de la escuela o de la comunidad, que pueden ser consideradas como recursos que promueven el desarrollo adolescente. Esas variables serán evaluadas en un estudio cuantitativo posterior, y relacionadas con indicadores del desarrollo positivo y la salud mental de chicos y chicas adolescentes de Andalucía Occidental.

La tercera parte presenta los resultados de una revisión de la literatura empírica sobre la evaluación de programas encaminados a la promoción del desarrollo y la salud mental adolescente. Se analizaron tanto los programas extraescolares, realizados tanto en el contexto físico de la escuela como en otros lugares, pero todos ellos fuera del horario escolar. También se analizó la evidencia empírica sobre la eficacia de los programas que estaban incluidos en el currículum escolar.

Los resultados son de mucho interés para el diseño de estrategias de intervención de cara a la promoción del desarrollo positivo en jóvenes y adolescentes.

Finalmente, en la cuarta parte se presenta una revisión de literatura acerca de la influencia de las variables familiares sobre el desarrollo y ajuste adolescente. También se ofrecen algunas sugerencias de carácter práctico sobre la promoción del desarrollo adolescente en el contexto familiar.

**PRIMERA PARTE**  
**CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE DESARROLLO POSITIVO**  
**ADOLESCENTE BASADO EN COMPETENCIAS**

**a) El desarrollo adolescente positivo: del modelo del déficit al modelo de la competencia.**

Las primeras concepciones surgidas en torno al periodo de la adolescencia, tanto en el campo de la psicología como en la filosofía o la literatura, contribuyeron a dibujar una imagen dramática y negativa de esta etapa evolutiva, en la que los problemas emocionales y conductuales, y los conflictos familiares ocupaban un lugar preferente. Autores como Stanley Hall, Anna Freud o Erik Erikson apoyaron claramente la idea de que una adolescencia turbulenta y complicada era una característica normativa y deseable en el desarrollo humano, y se convirtieron en los principales defensores de la línea que suele denominarse *Storm and Stress* en recuerdo del movimiento literario del Romanticismo Alemán *Sturm und Drang*. La obra de Goethe “Las penas del joven Werther”, que puede considerarse la quintaesencia de esta corriente literaria, presenta la imagen de un adolescente atormentado y sufriente que termina poniendo fin a sus tristezas mediante el suicidio. Durante las últimas décadas, esta visión pesimista fue puesta en entredicho por diversos autores (Coleman, 1980; Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan y Maciver, 1993; Steinberg y Levine, 1997), que encontraron una menor incidencia de problemas emocionales y conductuales durante la adolescencia que lo apuntado por Hall o Freud. Sin embargo, a pesar del rechazo por parte de los investigadores, la concepción *Storm and Stress* ha seguido teniendo vigencia entre la población general, como lo muestran algunos trabajos centrados en el estudio de las ideas y estereotipos sobre la adolescencia (Buchanan y Holmbeck, 1998; Casco, 2003; Casco y Oliva, 2003).

En los últimos años ha venido acumulándose una cantidad importante de datos empíricos que también han cuestionado esa imagen tan optimista de la adolescencia. Como ha planteado Arnett (1999), la concepción del *Storm and Stress* precisa ser reformulada a partir de los conocimientos evolutivos actuales. Aunque no pueda mantenerse la imagen de dificultades generalizadas, sí hay suficiente evidencia acerca de una importante incidencia de problemas relacionados con tres áreas:

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, 1992). Por lo tanto, aunque no podemos afirmar que vuelva a tener vigencia la concepción del *storm and stress*, los resultados de la investigación distan mucho de ofrecer una imagen idílica de esta transición evolutiva. Esta imagen estereotipada y negativa de la adolescencia, unida a la mayor incidencia de conductas de riesgo durante la adolescencia ha favorecido una mayor preocupación por los problemas propios de esta etapa que ha llevado a que tanto la Administración como entidades privadas financien iniciativas dirigidas a investigar e intervenir sobre muchos de estos comportamientos problemáticos. Se trata de una preocupación justificada, puesto que durante estos años vamos a encontrarnos con una clara paradoja, relacionada con el hecho de que aunque la llegada de la pubertad suponga una mayor fortaleza física e inmunológica, un aumento de la fuerza muscular y una mayor competencia cognitiva, la adolescencia va a conllevar un aumento espectacular de la morbilidad y mortalidad. Este incremento está relacionado con problemas en el control de las emociones y las conductas y con la elevada tasa de accidentes, suicidios, homicidios, depresión, consumo de sustancias, trastornos alimentarios, sexualidad de riesgo, etc.

Aunque hay que valorar muy positivamente el desarrollo e implementación de programas dirigidos a prevenir estos comportamientos de riesgo, la contrapartida es que ha llevado a fomentar un modelo de intervención centrado en el déficit, de características similares al modelo médico tradicional. Este modelo lleva a considerar el desarrollo y el ajuste psicológico durante la adolescencia como la ausencia de problemas. El vocabulario que suele usarse para hablar de desarrollo y salud adolescente está plagado de términos que se refieren a la ausencia de problemas. Así un adolescente o un joven saludable es aquel que no consume drogas o alcohol, que no se implica en sexo sin protección o en actividades criminales o antisociales. 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. Así, de acuerdo con este paradigma la investigación

se dirige a denominar, contar y reducir la incidencia de los riesgos para el desarrollo y las conductas poco saludables, y el desarrollo juvenil positivo es la ausencia de conductas negativas o problemáticas.

Como apunta Catalano (1999), esto lleva a un mayor seguimiento de las conductas negativas que de las positivas y un menor interés, con la consiguiente menor inversión, en el estudio y la promoción de comportamientos positivos.

Un problema es la carencia de instrumentos o herramientas validadas para evaluar el desarrollo positivo, lo que lleva a un cierto desconocimiento de la presencia o incidencia de esas conductas o rasgos positivos. La ausencia de un vocabulario supone también un obstáculo clave para evaluar la efectividad de los programas o políticas dirigidas a la promoción del desarrollo. Aunque existe un vocabulario para describir conductas positivas, no es tan rico como el que trata de describir los problemas. (King, 2004; in press: puede venirnos bien, buscar).

Este modelo del déficit, que considera a los adolescentes como problemas a resolver o manejar, o necesitados de ajuste o reparación, lleva a que las acciones o programas dirigidos a este grupo etario traten de prevenir los problemas (fracaso escolar, consumo de drogas, sexo sin protección, conducta antisocial). Se preguntan los autores sobre el efecto desesperanzador que esta visión negativa puede tener sobre los jóvenes, sobre su autoestima o su motivación.

**b) Un modelo de desarrollo adolescente basado en las fortalezas.**

Un nuevo vocabulario ha surgido en los últimos años para hablar de los jóvenes, que han empezado a ser vistos como recursos a desarrollar más que como problemas a controlar. Este nuevo vocabulario usa conceptos como recursos evolutivos (Benson, 2003), desarrollo juvenil positivo, desarrollo moral y noble purpose (Damon, et al, 2003), participación ciudadana (Flanagan et al., 2001), bienestar (Bornstein, 2003), y thriving (Dowling, et al 2003). Detrás de estos conceptos está la idea de que todo adolescente o joven tiene el potencial para un desarrollo exitoso y saludable y posee la capacidad para un desarrollo positivo.

A continuación los autores comentan que el modelo del déficit ha supuesto un cierto distanciamiento entre la intervención y la ciencia básica, y los problemas o desviaciones no eran considerados relevantes para descubrir los principios del desarrollo. También apuntan la existencia de cierta división entre organismo y contexto, herencia y ambiente...es decir, Lerner aquí defiende su modelo contextual, que no puede decirse que sea una primicia, y es más viejo que él.

Los modelos evolutivos actuales asumen la idea de que las relaciones sistémicas entre el individuo y su contexto constituyen la base de la conducta humana y el cambio evolutivo. Los cambios a lo largo del ciclo vital están propiciados por las relaciones dinámicas entre el sujeto y los distintos niveles de la ecología del desarrollo humano (familia, iguales, escuela, comunidad, cultura) cada uno de ellos cambiando de forma independiente, y relacionándose entre sí. El desarrollo humano no está predeterminado es probabilística y relativamente plástico: siempre hay posibilidad y potencialidad para el cambio.

Esta relativa plasticidad implica que hay medios para mejorar la vida de la personas, y legitima una visión optimista sobre el potencial para promover cambios positivos. Se trata de encontrar fórmulas para crear un ajuste óptimo entre el sujeto y su mundo social a través de las políticas públicas y de los programas comunitarios.

El concepto de regulación evolutiva (developmental regulation) es clave, es decir, la idea de que las relaciones entre el individuo y el medio constituyen el proceso básico de cambio en los modelos sistémicos del desarrollo. Esta regulación evolutiva posibilita la plasticidad y subraya la visión optimista del potencial humano. Los conceptos de plasticidad relativa y regulación evolutiva son el marco de una conceptualización de un proceso evolutivo a lo largo del ciclo vital para el desarrollo positivo que puede definirse como florecimiento. Podemos decir que un adolescente florece si está implicado en relaciones saludables con su contexto. Lerner (2004) cree que la probabilidad de florecimiento puede maximizarse cuando las regulaciones evolutivas aseguran la libertad del individuo y reflejan las instituciones democráticas de la sociedad civil.

**c) El modelo de desarrollo positivo de las 5 Cs**

El modelo fue propuesto inicialmente por Little (1993) e incluía 4 factores latentes que agrupaban diversas competencias y características psicológicas o conductuales. Algunos autores (Roth & Brook-Gunn, 2003; Lerner, 2004) añadieron a esta propuesta inicial un quinto factor, con lo que quedó configurado un modelo que captura la esencia de los indicadores de elementos mentales, conductuales, y sociales que configuran el desarrollo positivo. Los factores son:

*Competencia.*

Una visión positiva de las acciones propias en el dominio de áreas específicas (social, académica, cognitiva y vocacional). Incluye habilidades sociales tales como competencia comunicativa, asertividad, habilidades de resolución de conflictos; cognitivas: pensamiento analítico, capacidad para tomar decisiones; académicas: motivación, buen rendimiento académico, asistencia a clase; y vocacionales: hábitos de trabajo, exploración de opciones diversas, etc.

*Confianza*

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

*Conexión.*

Vínculos positivos con personas (familia, iguales, adultos) e instituciones que se reflejan en intercambios bidireccionales.

*Carácter.*

Respeto por las normas sociales y culturales, y adquisición de standards de una conducta adecuada, sentido de lo correcto o incorrecto (moralidad) e integridad. Autocontrol y ausencia de problemas externos o conductuales.

*Cuidado y compasión:*

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

Si todas las 5 CS están presentes surge en el adolescente una sexta C: *contribución*, a sí mismo, a la familia, a la comunidad y a la sociedad civil. Esta contribución tiene un componente conductual y un componente ideológico. Y aunque el curso evolutivo de estos dos componentes está por determinar, es de esperar que en un principio estén diferenciados para ir integrándose a lo largo de la vida.

**d) La iniciativa personal**

Reed Larson (2000), otro autor que podemos considerar como promotor del modelo de desarrollo positivo ha destacado el valor del desarrollo de la iniciativa, que él considera el núcleo del desarrollo positivo durante la adolescencia, al menos en el mundo occidental. Esta iniciativa podría definirse como la capacidad para tener una motivación intrínseca y dirigir la atención y el esfuerzo hacia un objetivo que suponga un reto para el sujeto. Esta iniciativa es un requisito para otros componentes del desarrollo positivo, como la creatividad, el liderazgo, el altruismo o la conducta cívica.

Sin duda, la nueva sociedad global que emerge requiere de los ciudadanos grandes dosis de iniciativa para adaptarse a un contexto social y laboral muy cambiante. Sin embargo, no proporciona oportunidades a sus jóvenes para el desarrollo de esta iniciativa. En la sociedad occidental existe una clara discontinuidad entre las actividades que los niños realizan en la escuela y las que deberán llevar a cabo en el mundo adulto.

Para Larson son tres los elementos claves en el desarrollo de la iniciativa:

- 1) la motivación intrínseca para la realización de una actividad;
- 2) el compromiso, la atención y el esfuerzo en su realización;
- 3) la continuidad a lo largo de un periodo prolongado.

## **1.1 ESTUDIO EXPLORATORIO DE LAS COMPETENCIAS**

### **(GRUPO NOMINAL Y TÉCNICA DELPHI)**

#### **C) TÉCNICA DEL GRUPO NOMINAL**

##### **1. Fundamentos y justificación**

En los últimos tiempos vienen publicándose en las revistas del ámbito de las ciencias sociales y de la salud - tanto nacionales como internacionales- diversos trabajos sobre la metodología cualitativa que incluyen entre sus técnicas las llamadas técnicas de consenso. Así, se incluyen en la metodología cualitativa técnicas como los grupos de discusión, la técnica Delphi, el grupo nominal, entre otras.

Consensuar, según la Real Academia de la Lengua, significa «adoptar una decisión de común acuerdo entre dos o más partes». Esto está en contraposición con la decisión basada en la opinión unilateral de un líder o responsable.

En realidad, la técnica del consenso se utiliza ampliamente desde hace mucho tiempo en las actividades sociales y profesionales, como forma de ayuda para la distribución de recursos o la toma de decisiones, mediante el establecimiento de consejos asesores o de comisiones de expertos.

En ciertos temas de investigación, cuando se necesita responder a preguntas muy concretas o cuestiones relativamente novedosas o asuntos abordados desde un nuevo enfoque, puede ocurrir que no haya evidencia científica o que ésta no tenga la calidad deseable. Fundamentalmente en estos casos, los métodos de consenso proporcionan formas de combinar la información con el empleo de metodologías contrastadas, lo que facilita la interacción entre expertos que utilizan la mejor experiencia disponible. De esta forma, los resultados pueden ser relevantes para contribuir a dar respuestas a problemas de investigación. Tal es nuestro caso: dar cuenta de aquello que define un desarrollo positivo adolescente.

Las técnicas de consenso, aunque no llevan un diseño muestral estricto en cuanto a la selección de las personas que han de formar parte de la muestra (son elegidas sin que intervenga el azar) ni en la determinación del tamaño de la misma (no es representativo numéricamente de la comunidad de profesionales que podrían opinar), utilizan medidas estadísticas de agregación para obtener sus resultados. En realidad, lo que persiguen

estas técnicas es obtener el grado de consenso o acuerdo de los especialistas sobre el problema planteado en lugar de dejar la decisión a un solo profesional.

- El grupo nominal (o panel de expertos), desarrollado en 1968, es una variante de la técnica Delphi y su nombre procede de que los miembros del grupo sí saben quienes son los que están participando junto con él, (conocen su nombre), al contrario que en el Delphi, en el que permanecen anónimos. En el grupo nominal aunque las personas del grupo sí se reúnen, en un principio no se pueden comunicar verbalmente y el coordinador del grupo debe ser una persona con autoridad reconocida sobre el tema a tratar. En la primera parte del proceso cada participante anota individualmente las ideas que le surjan sobre la pregunta realizada por el coordinador; después hay una exposición exhaustiva de todas las ideas generadas, una discusión sobre las mismas y una votación individual y anónima por los miembros del grupo, según una escala cuantitativa previamente establecida, de cero a cien, de uno a cinco,... Tras la obtención de los resultados estadísticos de las puntuaciones dadas a las preguntas, se someten a posterior discusión los puntos más conflictivos. Al final de esta reunión se vuelven a puntuar las propuestas, definiéndose como consensuadas por el panel las más votadas. En cada respuesta se emplea el valor de la mediana o de otros percentiles para medir la tendencia central de las puntuaciones a cada pregunta y las medias aritméticas del acuerdo y desacuerdo, previamente definidos

## **2) Objetivos**

El objetivo de la técnica es buscar el consenso, el acuerdo de un conjunto de expertos para acordar cuáles son las competencias más necesarias para que un/a adolescente tenga un desarrollo positivo. Es decir, sobre las características individuales consideradas como más importantes que debe tener un adolescente para un desarrollo psicológico positivo y saludable, y para que le vaya bien y afronte con éxito las tareas evolutivas propias de esta etapa (por ejemplo, buena autoestima). En ese listado de características del adolescente no deben incluirse ni los aspectos físicos ni tampoco las características contextuales (por ejemplo, “buen clima familiar” tiene que ver con el contexto, no con una característica de del individuo)

### **3) Procedimiento**

#### **- Diseño previo de la técnica**

Previamente a la realización del grupo nominal, en sí mismo, consideramos conveniente un pilotaje de la técnica, para lo cual, por un lado, realizamos un ensayo con un grupo de estudiantes de psicología de cuarto curso, y posteriormente nos reunimos los miembros del proyecto para acabar de decidir y perfilar el diseño de la técnica (Ver anexo nº 1).

Paralelamente en las sesiones de trabajo del proyecto confeccionamos conjuntamente una lista de profesionales de diversos ámbitos profesionales que trabajaran con adolescentes (ver anexo nº 2), a los cuales de les envió carta de invitación (ver anexo nº 3) y se estableció posterior contacto telefónico para poder concertar la sesión para el grupo nominal.

#### **- Participantes**

Los profesionales seleccionados para recoger la información a través de la técnica del grupo nominal proceden de diferentes ámbitos. En nuestro estudio hemos reunido a un total de doce psicólogas/os, psiquiatras, pedagogos/as y ¿trabajadores/as sociales? que trabajan en diversos contextos profesionales tanto públicos como privados de Sevilla. En concreto, contamos con la participación de personas que trabajan en Unidades de Salud Mental en hospitales públicos, profesores de Universidad con una formación contrastada en orientación a adolescentes, profesionales que trabajan en consultas privadas en las que atienden a adolescentes y sus familias, orientadores/as de institutos, psicólogos y pedagogos que prestan sus servicios en el Ayuntamiento de Sevilla o en los Servicios Sociales Comunitarios y, finalmente, profesionales que desarrollan su trabajo en asociaciones en las que los adolescentes y sus familias son atendidos.

Los profesionales del grupo nominal fueron seleccionados teniendo en cuenta su experiencia profesional con adolescentes y procuramos que el grupo estuviera formado por personas que pudieran aportar diferentes visiones sobre la adolescencia según sus ámbitos profesionales de trabajo. En un primer momento se contactó con ellos por teléfono para solicitar su participación y luego se les envió un mensaje a través del correo electrónico en el que se les pedía que elaboraran un listado de las competencias que consideraran más importantes para un buen desarrollo y ajuste durante la

adolescencia. Unas semanas después se les citó para que acudieran a la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla para una reunión entre profesionales en las que se trabajaría sobre los diferentes listados de competencias. Esta reunión duró unas dos horas en total, estuvo coordinada por dos miembros del equipo de investigación y permitió que obtuviésemos un listado consensuado de veintisiete competencias que aparecen enumeradas en el apartado de resultados de este informe. La sesión de trabajo se desarrolló en un clima de colaboración y respeto a las diferentes ideas aportadas por los participantes, lo cual facilitó el proceso de recogida de datos. Al final de la sesión se les pidió que puntuaran las competencias consensuadas en función de la importancia que concedían a cada una de ellas. La de mayor importancia debía ser puntuada con veintisiete puntos, la segunda con veintiséis, y así hasta la última a la que había que otorgar un punto. Cuando todas las personas contestaron, procedimos a sumar las puntuaciones para establecer un ranking de competencias que puede verse en el apartado de resultados.

#### **4. RESULTADOS**

El grupo nominal nos ha permitido obtener un conjunto de competencias que diferentes profesionales de la salud, la educación y los servicios sociales consideran fundamentales para un buen desarrollo y ajuste durante la adolescencia. Este listado aparece a continuación:

- **Listado grupal definitivo de competencias específicas del desarrollo positivo adolescente**

<b>A- Conocimiento de uno mismo (autoconocimiento, autoconciencia, etc.)</b>	
<b>B- Autoestima/Autoconfianza</b>	
<b>C- Habilidad para establecer relaciones personales</b>	
<b>D- Autonomía/individuación/independencia</b>	
<b>E- Habilidades para relacionarse en grupo</b>	

<b>F- Actitud de búsqueda y exploración (de sensaciones, experiencias, riesgos..)</b>	
<b>G- Perseverancia/Tolerancia a la frustración</b>	
<b>H- Expectativas de futuro (proyectos a corto y medio plazo)</b>	
<b>I- Inteligencia emocional (regulación y expresión de emociones)</b>	
<b>J- Habilidades comunicativas/ Asertividad</b>	
<b>K- Compromiso social</b>	
<b>L- Ser responsable/consecuente (con uno mismo y con los otros)</b>	
<b>M- Conducta prosocial (ayuda y cooperación con otros)</b>	
<b>N- Autocontrol</b>	
<b>Ñ- Resiliencia (resistencia y superación ante adversidades)</b>	
<b>O- Toma de iniciativa/decisiones</b>	
<b>P- Espiritualidad (sentido de la trascendencia)</b>	
<b>Q- Capacidad de planificación</b>	
<b>R- Capacidad para establecer relaciones afectivo-sexuales</b>	
<b>S- Habilidades para la resolución de conflictos</b>	
<b>T- Optimismo</b>	
<b>U- Sentido del humor</b>	
<b>V- Inteligencia crítica y capacidad de aprendizaje (pensamiento formal, capacidad de procesamiento, apertura mental, flexibilidad, etc.)</b>	
<b>W- Empatía</b>	
<b>X- Creatividad</b>	

<b>Y- Conciencia moral/valores (tolerancia, solidaridad, lealtad, igualdad de género/androginia o roles flexibles, etc.)</b>	
<b>Z- Sentido de la identidad, pertenencia, afecto y vínculo con grupos</b>	

La suma de puntuaciones otorgadas por los profesionales a cada una de estas competencias consensuadas por ellos mismos nos ha permitido obtener un ranking.

A continuación aparecen las puntuaciones totales de cada competencia.

<b>COMPETENCIA</b>	<b>PUNTUACIÓN TOTAL</b>
<b>A- Conocimiento de uno mismo (autoconocimiento, autoconciencia, etc.)</b>	<b>165</b>
<b>B- Autoestima/Autoconfianza</b>	<b>152</b>
<b>C- Habilidad para establecer relaciones personales</b>	<b>102</b>
<b>D- Autonomía/individuación/independencia</b>	<b>128</b>
<b>E- Habilidades para relacionarse en grupo</b>	<b>86</b>
<b>F- Actitud de búsqueda y exploración (de sensaciones, experiencias, riesgos, etc.)</b>	<b>57</b>
<b>G- Perseverancia/Tolerancia a la frustración</b>	<b>125</b>
<b>H- Expectativas de futuro (proyectos a corto y medio plazo)</b>	<b>120</b>
<b>I- Inteligencia emocional (regulación y expresión de emociones)</b>	<b>128</b>
<b>J- Habilidades comunicativas/ Asertividad</b>	<b>160</b>
<b>K- Compromiso social</b>	<b>60</b>
<b>L- Ser responsable/consecuente (con uno mismo y con los otros)</b>	<b>102</b>
<b>M- Conducta prosocial (ayuda y cooperación con otros)</b>	<b>92</b>
<b>N- Autocontrol</b>	<b>135</b>
<b>Ñ- Resiliencia (resistencia y superación ante adversidades)</b>	<b>130</b>
<b>O- Toma de iniciativa/decisiones</b>	<b>112</b>
<b>P- Espiritualidad (sentido de la trascendencia)</b>	<b>62</b>
<b>Q- Capacidad de planificación</b>	<b>105</b>
<b>R- Capacidad para establecer relaciones afectivo-sexuales</b>	<b>105</b>

<b>S- Habilidades para la resolución de conflictos</b>	<b>111</b>
<b>T- Optimismo</b>	<b>81</b>
<b>U- Sentido del humor</b>	<b>97</b>
<b>V- Inteligencia crítica y capacidad de aprendizaje (pensamiento formal, capacidad de procesamiento, apertura mental, flexibilidad, etc.)</b>	<b>133</b>
<b>W- Empatía</b>	<b>106</b>
<b>X- Creatividad</b>	<b>80</b>
<b>Y- Conciencia moral/valores (tolerancia, solidaridad, lealtad, igualdad de género/androginia o roles flexibles, etc.)</b>	<b>133</b>
<b>Z- Sentido de la identidad, pertenencia, afecto y vínculo con grupos</b>	<b>139</b>

Las competencias ordenadas de más a menos importantes son:

- A- Conocimiento de uno mismo (autoconocimiento, autoconciencia, etc.)**
- J- Habilidades comunicativas/ Asertividad**
- B- Autoestima/Autoconfianza**
- Z- Sentido de la identidad, pertenencia, afecto y vínculo con grupos**
- N- Autocontrol**
- V- Inteligencia crítica y capacidad de aprendizaje (pensamiento formal, capacidad de procesamiento, apertura mental, flexibilidad, etc.);**
- Y- Conciencia moral/valores (tolerancia, solidaridad, lealtad, igualdad de género/androginia o roles flexibles, etc.)**
- Ñ- Resiliencia (resistencia y superación ante adversidades)**
- D- Autonomía/individuación/independencia**
- I- Inteligencia emocional (regulación y expresión de emociones)**
- G- Perseverancia/Tolerancia a la frustración**
- H- Expectativas de futuro (proyectos a corto y medio plazo)**
- O- Toma de iniciativa/decisiones**
- S- Habilidades para la resolución de conflictos**
- W- Empatía**
- Q- Capacidad de planificación; R- Capacidad para establecer relaciones afectivo-sexuales**
- C- Habilidad para establecer relaciones personales**

- L- Ser responsable/consecuente (con uno mismo y con los otros)**
- U- Sentido del humor**
- M- Conducta prosocial (ayuda y cooperación con otros)**
- E- Habilidades para relacionarse en grupo**
- T- Optimismo**
- X- Creatividad**
- P- Espiritualidad (sentido de la trascendencia)**
- K- Compromiso social**
- F- Actitud de búsqueda y exploración (de sensaciones, experiencias, riesgos..)**

## **5. CONCLUSIONES**

Las puntuaciones directas totales nos han permitido concluir sobre las diez competencias más valoradas (por los profesionales participantes en la técnica del grupo nominal) valoración que tendrá que ser contrastada con la posterior técnica delphi desarrollada continuidad

- A- Conocimiento de uno mismo (autoconocimiento, autoconciencia, etc.)**
- J- Habilidades comunicativas/ Asertividad**
- B- Autoestima/Autoconfianza**
- Z- Sentido de la identidad, pertenencia, afecto y vínculo con grupos**
- N- Autocontrol**
- V- Inteligencia crítica y capacidad de aprendizaje**
- Y- Conciencia moral/valores**
- Ñ- Resiliencia (resistencia y superación ante adversidades)**
- D- Autonomía/individuación/independencia**
- I- Inteligencia emocional (regulación y expresión de emociones)**

Las competencias que aparecen como las más valoradas por los profesionales se relacionan, por una parte, con variables que tienen que ver con la identidad del adolescente. Se destaca, por ejemplo, la importancia de desarrollar un progresivo conocimiento de uno mismo, un sentido de identidad y una valoración positiva personal. Estas competencias destacadas por el grupo no deben hacernos pensar que los únicos retos durante la adolescencia deben estar exclusivamente dirigidos a *construir dentro*

del chico o la chica; las competencias relacionadas con lo social también son muy valoradas por los profesionales, como se muestra en el peso que otorgan a las habilidades comunicativas y la asertividad. Igualmente, son muchas las competencias relacionadas con el control normativo que se encuentran entre el *top ten*. Destacan, en este sentido, las menciones al autocontrol, a la conciencia moral y el desarrollo de valores como algunas de las competencias más importantes. Ese control normativo no está reñido, sin embargo, con una cierta actitud crítica y apertura mental que permita al adolescente regular sus emociones y expresarlas en un contexto social que le asegure, al mismo tiempo, ser autónomo e independiente.

En resumen, la visión que los profesionales muestran sobre lo que es más importante para un buen desarrollo y ajuste del adolescente parece relacionarse con un cierto equilibrio entre la individuación y la adaptación social. Este modelo de búsqueda de una identidad no está reñido con una progresiva adaptación a las normas y valores propios de la cultura de pertenencia.

## **B) EL MÉTODO DELPHI**

### **1. Fundamentos y justificación**

El Método Delphi es un método concreto que se engloba dentro de una tipología de carácter más general denominada Métodos de expertos. Los métodos de expertos utilizan como fuente de información a un grupo de personas a las que se supone un conocimiento elevado de la materia sobre la que se va a investigar. Los métodos de expertos tienen dos ventajas muy claras: que parten de la opinión de varias personas bien conocedoras del tema en cuestión, y que el número de factores considerado por un grupo es mayor que el que sería tenido en cuenta por una sola. No obstante, tiene inconvenientes como la presión social que puede ejercer uno de los miembros sobre el resto de los participantes, o que exista un sesgo común a todos ellos en función de su procedencia o contexto concreto, lo que eliminaría la posibilidad de la creación de un debate.

Para maximizar las ventajas de los métodos basados en grupos de expertos y minimizar sus inconvenientes surge el Método Delphi. El nombre Delphi proviene de la antigua Grecia, concretamente de la ciudad Delphos, donde se encontraba el famoso

oráculo de Apolo a través del cual, y gracias de una sacerdotisa que la interpretaba, Zeus manifestaba su voluntad. Siguiendo a Linstone y Turoff (1975), “el método Delphi puede ser descrito como un método para estructurar el proceso de comunicación grupal, de modo que ésta sea efectiva para permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar con problemas concretos”. En líneas generales la técnica consiste en la selección de un grupo de expertos a los que se les pregunta su opinión sobre un tema en concreto sobre el que en la actualidad no existe un consenso. Las estimaciones de los expertos se realizan en sucesivas rondas, al objeto de tratar de conseguir un consenso con la máxima autonomía por parte de los participantes. En este sentido, el Método Delhi es un programa cuidadosamente elaborado que sigue una secuencia de interrogaciones individuales a través de cuestionarios, de los cuales se obtiene la información que constituirá la retroalimentación para los cuestionarios siguientes (Helmer y Rescher, 1959).

El método presenta dos características fundamentales: el anonimato y la retroalimentación. En el método Delphi los expertos no se conocen los unos a los otros, lo que impide que un miembro del grupo sea influenciado por la reputación de otro o por el peso que supone oponerse a la opinión de la mayoría. Igualmente, permite que los expertos defiendan sus argumentos con tranquilidad y sin sentirse juzgados por la opinión del resto de los miembros del grupo. Por otro lado, la evaluación de las respuestas de los expertos se realiza de modo tal, que unos pueden ir conociendo las respuestas de los otros, sus distintos puntos de vista y modificar así su opinión y los argumentos presentados si les parece más acertados que los propios.

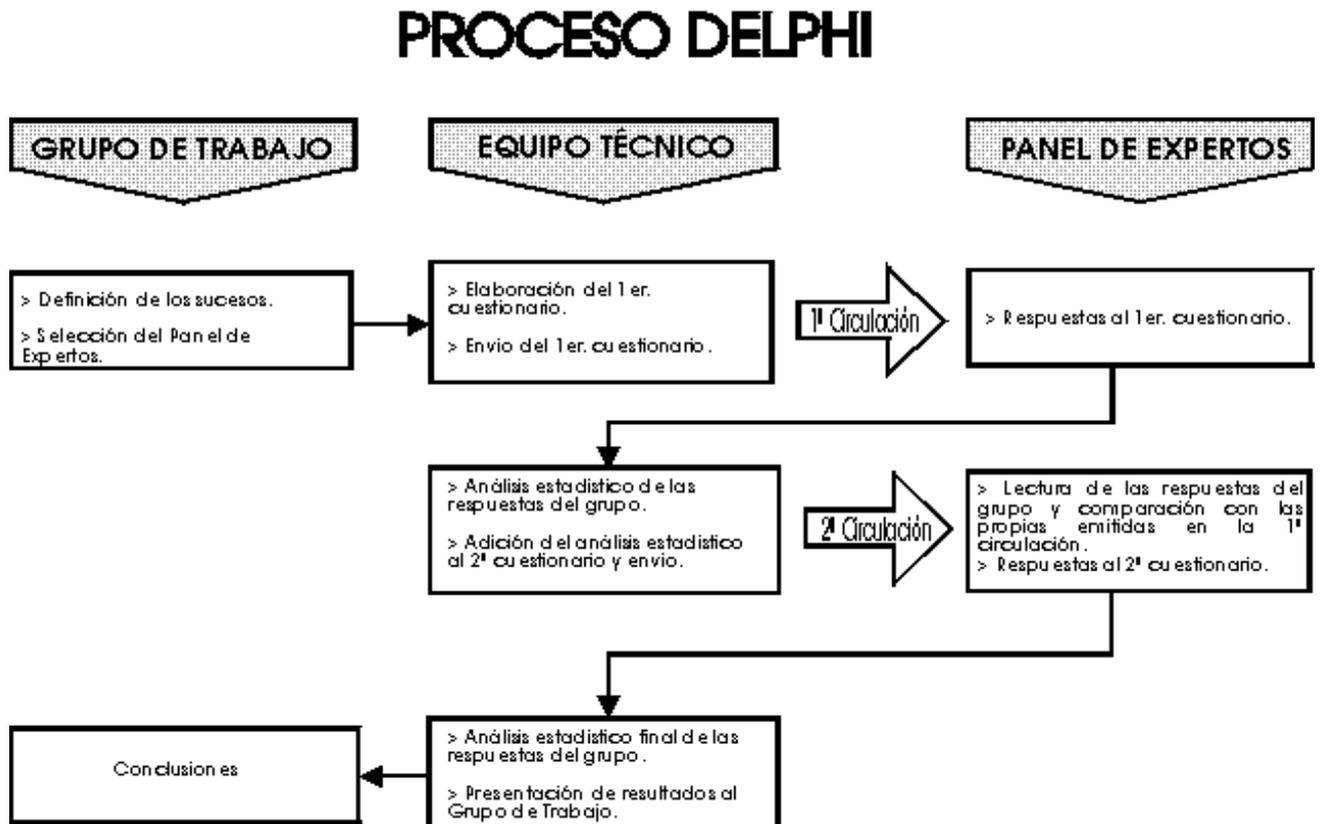
Aunque no existe acuerdo total entre los profesionales que utilizan este método y se pueden encontrar variantes en función de si la técnica se realiza por ejemplo desde la psicología social, la educativa o las ciencias empresariales, en general la mayoría de los autores habla de seis fases:

- Fase 1. Formulación del problema: En esta etapa debe definirse con precisión el tema en cuestión a investigar y elaborar el cuestionario que los expertos realizarán posteriormente.
- Fase 2. Elección del panel experto: El término de “experto” es ambiguo. Independientemente del prestigio social, de los títulos que posea o de su nivel jerárquico, la persona experta debe ser elegida por tener amplios conocimientos sobre el tema consultado. Para asegurar el anonimato de las respuestas, los expertos

serán contactados de forma aislada y sus opiniones recogidas por vía postal o electrónica. Se recomienda que el grupo final no sea inferior a 25 expertos, por lo que se debe seleccionar a un número mayor teniendo en cuenta que habrá expertos que no respondan y otros que abandonen a lo largo del proceso.

- Fase 3. Primer lanzamiento de los cuestionarios: En un primer envío se explica a los expertos seleccionados en qué consiste el método y se les presenta el cuestionario que tienen que responder.
- Fase 4. Primer análisis de los resultados. Cuando los cuestionarios son devueltos al equipo de investigación, éste realiza una labor de síntesis de todas las respuestas dadas que servirá para crear un segundo cuestionario que volverá a ser lanzado a los expertos.
- Fase 5. Segundo lanzamiento de los resultados. Los expertos son informados de los resultados de la primera consulta de preguntas y deben dar una nueva respuesta siempre justificada. En esta fase pueden cambiar la opinión que emitieron en la fase 3 sin que el resto de los expertos tenga conocimiento de ello.
- Fase 6. Segundo análisis de los resultados y elaboración del informe final. El moderador recibe las respuestas, realiza un nuevo análisis y sintetiza los argumentos utilizados por los expertos para dar respuesta al tema objeto de investigación. Si resulta necesario, puede realizarse una tercera consulta que facilite la construcción de un consenso entre los investigadores.

En la siguiente figura aparece un diagrama explicativo del método Delphi.



## **2. Objetivos**

A través del método Delphi pretendemos cubrir el mismo objetivo que con los grupos de discusión o el grupo nominal: establecer una jerarquía de competencias fundamentales a la hora de caracterizar a un chico o una chica adolescente ajustado y saludable. Definir y ordenar en función de su importancia una serie de características o competencias que puedan ser consideradas como objetivos de cualquier programa encaminado a la promoción del desarrollo positivo durante la adolescencia.

## **3. Procedimiento**

El procedimiento que hemos seguido ha sido básicamente el que acabamos de describir en líneas anteriores, y responde a los principios de la técnica Delphi.

- Fase 1. Formulación del problema: Nuestro objeto de investigación era establecer un listado de competencias o características, ordenadas en función de su importancia, necesarias para considerar a un chico o una chica como un adolescente ajustado social y emocionalmente. Este listado lo realizamos en función de las respuestas de los profesionales obtenidas a través de dos técnicas ya realizadas por los miembros del equipo de investigación: dos grupos de discusión y un grupo nominal. Tras el análisis y la depuración de las respuestas de los participantes en el grupo nominal y los grupos de discusión obtuvimos un total de 27 competencias.
- Fase 2. Elección del panel expertos: En esta fase seleccionamos un grupo numeroso de expertos de diferentes ámbitos. Desde profesionales de la Consejería de Salud, del IAJ, que trabajan con menores infractores o en las USMIs, hasta psicólogos clínicos, pasando por orientadores, profesores de instituto de enseñanza secundaria, pediatras, profesionales de los servicios comunitarios o profesores universitarios.
- Fase 3. Primer lanzamiento de los cuestionarios: En primer lugar explicamos a los expertos seleccionados en qué consistía el método Delphi y les presentamos el listado de las 27 competencias extraídas del trabajo con otros grupos de expertos (en grupos de discusión y nominal). Su tarea específica era asignar a cada una de ellas una puntuación de 1 a 10 para poder establecer un ranking y ordenar las 27 competencias en función de su grado de importancia.

- Fase 4. Primer análisis de los resultados. Una vez que recibimos los cuestionarios, analizamos las respuestas adjudicando a cada una de las competencias una puntuación en función de la media calculada entre las respuestas de todos los expertos.

A continuación pasamos a describir el ranking de las competencias, ordenadas de mayor a menor importancia, siguiendo el criterio del panel de expertos:

1. Autonomía/individuación/independencia
2. Toma de iniciativa/decisiones
3. Inteligencia crítica y capacidad de aprendizaje (pensamiento formal, capacidad de procesamiento, apertura mental, flexibilidad, etc.)
4. Habilidades comunicativas/ Asertividad
5. Perseverancia/Tolerancia a la frustración
6. Conocimiento de uno mismo (autoconocimiento, autoconciencia, etc.)
7. Expectativas de futuro (proyectos a corto y medio plazo)
8. Resiliencia (resistencia y superación ante adversidades)
9. Actitud de búsqueda y exploración (de sensaciones, experiencias, riesgos, etc.)
10. Conciencia moral/valores (tolerancia, solidaridad, lealtad, igualdad de género/androginia o roles flexibles, etc.)
11. Sentido de la identidad, pertenencia, afecto y vínculo con grupos
12. Sentido del humor
13. Espiritualidad (sentido de la trascendencia)
14. Capacidad de planificación
15. Autocontrol
16. Optimismo
17. Ser responsable/consecuente (con uno mismo y con los otros)
18. Creatividad
19. Capacidad para establecer relaciones afectivo-sexuales
20. Conducta prosocial (ayuda y cooperación con otros)
21. Compromiso social
22. Autoestima/Autoconfianza
23. Habilidades para relacionarse en grupo
24. Habilidades para la resolución de conflictos

25. Empatía

26. Habilidad para establecer relaciones personales

27. Inteligencia emocional (regulación y expresión de emociones)

- Fase 5. Segundo lanzamiento de los resultados. Una vez clasificadas las competencias por orden de importancia enviamos el listado a los expertos para analizar si estaban o no de acuerdo con dicha clasificación. Tanto si lo estaban como si no, tenían que justificar su respuesta, y en el caso de que no lo estuvieran, les pedíamos que propusieran un ranking alternativo.
- Fase 6. Segundo análisis de los resultados y elaboración del informe final. La mayoría de los miembros del panel de expertos estuvo de acuerdo con el ranking propuesto. Algunos propusieron cambios menores, como subir o bajar un nivel a alguna de las competencias, pero no implicaron modificaciones importantes del ranking.

#### **4. Conclusiones**

El método Delphy nos ha sido de gran ayuda para clasificar el listado de competencias obtenido tras la realización de los grupos de discusión y el grupo nominal. Este listado parte del consenso de un gran número de expertos, por lo que creemos que responde bastante bien a la idea que tienen de las competencias que deben presentar los chicos y chicas adolescentes para considerarse bien ajustados social y emocionalmente. Asimismo, estas competencias son un indicador de las variables que deben trabajarse en los programas que persiguen el desarrollo positivo de los adolescentes, y el listado que acabamos de presentar nos da pistas sobre las que los expertos consideran más importantes de trabajar en estos programas.

**SEGUNDA PARTE**

**ESTUDIO CUALITATIVO SOBRE LOS FACTORES ESCOLARES Y  
COMUNITARIOS QUE FAVORECEN EL DESARROLLO POSITIVO  
ADOLESCENTE**

El objetivo principal de este segundo bloque era determinar las variables del centro educativo y de la comunidad que podrían ser consideradas relevantes para promover el desarrollo positivo del adolescente, y que por lo tanto podrían ser considerados como recursos para el desarrollo (developmental assets). En esta primera fase del estudio se trataba de recoger la opinión de profesionales del sector educativo, y de los servicios sociales comunitarios sobre las variables que debían ser evaluadas en la segunda fase de la investigación. El enfoque utilizado en este primer momento fue cualitativo, utilizando la técnica del grupo de discusión, que permite realizar una primera aproximación al objeto de estudio. Para ellos se llevaron a cabo dos grupos de discusión con orientadores de centros de educación secundaria: uno con profesionales de centros públicos y otro con trabajadores del sector privado-concertado. La información obtenida, que se presenta a continuación, nos permitió realizar una selección de aquellas variables que pueden servir para caracterizar el funcionamiento de un centro promotor del desarrollo adolescente, y que por lo tanto deberán ser tenidas en cuenta en la segunda fase cuantitativa del estudio.

También se reunió a un grupo de profesionales de los servicios sociales comunitarios para extraer información sobre los recursos comunitarios que pueden favorecer o entorpecer el desarrollo positivo de chicos y chicas adolescentes.

## **2.1 Recursos para el desarrollo adolescente en centros educativos**

### **Grupos de Discusión.**

- **Aspectos generales.**

La técnica del Grupo de Discusión facilita la aparición de discursos, el contraste de opiniones y posturas de los participantes en el grupo y la negociación de identidades dentro del mismo grupo.

En opinión de Krueger (1991), el grupo de discusión es un tipo de grupo especial, en relación a sus objetivos, su tamaño, composición y procedimientos; según este autor un grupo de discusión puede ser definido *“como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo”* (p. 24), que tiene como características que *“se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la exposición”*.

Elegimos esta técnica por considerarse un procedimiento que es muy apropiado cuando el objetivo del estudio lo que pretende es explicar como perciben los sujetos una experiencia, idea o hecho. Para Canales y Peinados (1995) se trata de una técnica empleada por los investigadores cualitativos, es una *“técnica de investigación social que (como la entrevista abierta o en profundidad, y las historias de vida) trabaja con el habla. En ella lo que se dice –lo que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación-, se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia [...] En toda habla se articula el orden social y la subjetividad”* (p. 289).

La distensión que se produce en la discusión grupal, y la libertad existente a la hora de manifestar opiniones, permite que los participantes en éstos puedan divulgar sus emociones y percepciones de las temáticas tratadas de una manera y con una profundidad difícil de conseguir con otras técnicas de investigación.

- **Objetivos.**

Pretendíamos, mediante la utilización de los Grupos de Discusión formados por orientadores, obtener información sobre características, recursos y actividades que debería tener un centro de cara a enriquecer el modelo del Search Institute. Se trataba de obtener información sobre las variables escolares a nivel de aula y centro que pueden promover un desarrollo positivo en los y las adolescentes y que sirven para definir un “centro saludable”. También pretendíamos informarnos sobre los programas de desarrollo positivo que pudieran estar llevándose a cabo, la utilidad de disponer de estos programas, las características que deberían tener de cara a una aplicación efectiva, las dificultades que se podrían encontrar de cara a su implementación, etc. Igualmente, queríamos saber su opinión e relación a quién podríamos entrevistar en los Centros y qué información podríamos obtener de cada una de estas figuras. Por último, queríamos saber las “buenas prácticas”, que en su opinión, debían llevarse a cabo en un Centro de Secundaria para la promoción de desarrollo positivo.

- **Número de grupos y composición.**

En función de los objetivos que nos planteábamos, se llevaron a cabo dos grupos de discusión integrados por orientadores que desempeñaban sus funciones en Centros de Enseñanza Secundaria de Huelva capital y provincia. Uno de ellos estaba compuesto por orientadores que trabajaban en Centros públicos y el otro formado por orientadores que realizaban su trabajo en Centros concertados. La decisión de realizar dos grupos fue tomada porque pensamos que con este número podíamos saturar el campo de las diferencias sin llegar a una excesiva redundancia ya que un número superior de grupos añadirían poca información a la ya obtenida con éstos.

La selección de los participantes se llevo a cabo entre los orientadores y orientadoras en ejercicio que trabajaban en Centros públicos y concertados de Huelva capital y provincia; aunque para la selección inicial de los participantes no tuvimos en cuenta específicamente variables diferenciales, si que nos aseguramos que la composición de cada grupo cumpliera unas condiciones que asegurara la representación equilibrada en ellos de: género, edad, titulación, etapas educativas, experiencia docente y orientadora, situación administrativa, antigüedad de creación del Departamento y tamaño del Centro. La decisión de realizar un grupo en el que sólo intervinieran orientadores que trabajaban en Centros concertados fue tomada porque pensamos que debida a las peculiares características que tienen estos Centros con respecto a aspectos organizativos, legales y de cultura profesional, este grupo nos permitiría recoger las percepciones específicas de estos orientadores y orientadoras, y destacarlas sin que quedaran diluidas en la generalidad de los públicos. Lo que pretendemos con los grupos de discusión no es realizar ninguna inferencia, ni extraer de éstos datos generales que puedan ser extrapolados a la totalidad de la población; lo que queremos es comprender sus percepciones, conocer la variedad de opiniones particulares que existen en los grupos, captar como perciben los componentes del grupo la realidad sobre la que los entrevistamos; el grupo de discusión, por lo tanto, presenta un diseño flexible donde la aleatorización de la muestra no es lo fundamental para su selección.

Aunque lo ideal para un grupo de discusión es que los participantes en él no se conozcan, esto resultaba imposible para la formación de nuestros grupos ya que los orientadores, sobretudo de los centros públicos, realizan jornadas anuales de formación y tienen grupos de trabajo constituidos, además de ser convocados a lo largo del curso a numerosas reuniones por parte de distintos Servicios de la Delegación de Educación, por estas razones casi todos los participantes en el grupo de los públicos se conocían; en el grupo de discusión formado con los orientadores y orientadoras que trabajan en la concertada, los participantes, en general, no se conocían entre sí. A pesar de conocerse el grupo de los públicos, no formaban grupos estructurados entre si, ni eran compañeros de trabajo, ya que cada orientador trabaja solo en su centro aunque mantenga contactos con orientadores de otros centros, e incluso si hubieran formado grupos estructurados la técnica se hubiera podido utilizar ya que como nos comenta Krueger (1988), cuando

analiza la utilización de los grupos de discusión con grupos preexistente y en organizaciones, “A pesar de estos inconvenientes, los grupos de discusión pueden ser empleados con eficacia en el seno de organizaciones e incluso de grupos de trabajo” (p. 168).

**Tabla N°1. Los Grupos de Discusión realizados.**

	Fecha de realización	Número de orientadores	Tiempo de grabación	Lugar de realización
<b>Grupo N° 1 Públicos</b>	7-11-2007	9	1 hora y 53 minutos	Huelva capital
<b>Grupo N° 2 Concertados</b>	14-11-2007	8	2 horas y 48 minutos	Huelva capital

Participaron en los Grupos de Discusión 17 orientadores y orientadoras, distribuidos en dos grupos que contaron, tal y como puede verse en la tabla N°1, con 9 y 8 participantes.

- **La convocatoria de los grupos.**

Dado que conocíamos a casi todos los orientadores y orientadoras de la provincia de Huelva, una vez que decidimos quiénes iban a ser los componentes de cada grupo, procedimos a ponernos en contacto con ellos. Para cada uno de los grupos, y una vez que habíamos decidido la posible fecha de su realización, seguimos un procedimiento de contacto y notificación similar; contactábamos personal o telefónicamente con los profesionales seleccionados, les explicamos que era lo que pretendíamos. En esta breve conversación acentuábamos la importancia de su participación debido a las experiencias que poseían y a la validez de sus ideas de sus opiniones para el tema en cuestión y que ésta era la razón de su selección; una vez

conseguida su participación se acordaba una posible fecha (en la mayoría de los casos con al menos dos semanas de anticipación) y hora de realización, y le comentábamos que volveríamos a ponernos en contacto para confirmar su asistencia. A la semana del primer contacto volvíamos a contactar, personal o telefónicamente, con los seleccionados, a cada uno le recordábamos la fecha, hora y lugar de realización del Grupo, le reiterábamos la invitación y confirmábamos su participación. Por último, el día antes de la realización del grupo de discusión, volvíamos a telefonar a cada profesional invitado, le recordábamos la hora y el lugar de la reunión y confirmábamos su asistencia.

- **Disposición de los Grupos. Grabación de las sesiones.**

Para la realización de los grupos formábamos un cuadrado con mesas de trabajo; así colocábamos a los participantes, incluido el moderador y su ayudante, de manera que todos podían verse y se facilitaba la comunicación y la participación.

Los grupos de discusión fueron grabados para recoger la producción literalmente y en toda su extensión, se utilizaron dos grabadoras digitales y una analógica simultáneamente para evitar que el fallo mecánico que se pudiera producir imposibilitara la transcripción de la producción de éstos. Al comienzo del grupo de discusión, y una vez hechas las presentaciones, se indicaba a los participantes que la reunión iba a ser grabada, para lo que se solicitaba su autorización, comentándoles la necesidad de grabar a fin de poder reproducir el texto completo e indicándoles que se garantizaba la confidencialidad de los orientadores y orientadoras participantes, asegurándoles que su nombre o Centro no iba a aparecer en ningún informe. No hubo ningún profesional que pusiera inconvenientes a la grabación de las sesiones. Además de la grabación de las sesiones tanto el moderador como sobretodo el ayudante, recogieron anotaciones de los aspectos no verbales de las intervenciones y de cualquier otro dato que consideraran que podría servirles para el posterior proceso de análisis de los resultados.

La duración de nuestros grupos, como se puede observar en la tabla nº 1 , fue cercana a las cinco horas. Se debe tener en cuenta que éstos son los tiempos de grabación, independientemente del tiempo empleado para la recepción y presentaciones.

- **La intervención inicial y el desarrollo de los grupos.**

Seguimos con nuestros grupos un esquema básico para el inicio de una discusión grupal que presenta los siguientes puntos:

- a. La bienvenida.
- b. Revisión general del tema a tratar.
- c. Las normas básicas.
- d. La primera pregunta

Al comienzo del grupo de discusión el moderador, después de realizadas las presentaciones y solicitar la autorización para la grabación de la reunión, de una forma breve realizaba una exposición de la dinámica que se iba a seguir en la reunión, del encuadre técnico y de la temática a tratar de manera que los participantes se encontraran mentalmente preparados para responder a las preguntas. Ofrecíamos una información básica a los participantes sobre cual era el objetivo del estudio de manera que pudiéramos reducir cualquier tipo de suposiciones o preconcepciones de lo que se pretendía realizar en ese grupo.

El guión de presentación, después de los agradecimientos y presentación de los participantes en el grupo, presentaba la temática a tratar de manera que se pudiera establecer el contexto de las preguntas.

Se realizaron preguntas abiertas a las que los participantes podían escoger la manera de contestar. Utilizamos una serie de preguntas abiertas que ya habíamos elegido con anterioridad, para lo cual habíamos elaborado una lista de todas las que considerábamos posibles, y sus distintas variantes de redacción, y posteriormente elegimos de esta lista las que consideramos como preguntas críticas y que conformaban el guión de la entrevista el cual memorizamos al igual que el guión de presentación; estas preguntas que íbamos lanzando a lo largo del desarrollo del grupo, y que podía parecer que lo hacíamos de forma espontánea y a modo de comentario, las habíamos seleccionado y planificado previamente de manera que llevaran el discurso a la temática que nos interesaba y de la que queríamos obtener información y que lo hicieran de una forma lógica y estructurada de forma que no quedara fuera del discurso ningún

contenido de importancia e hicieran surgir la mayor cantidad de información. A pesar de memorizar el guión el carácter abierto de esta técnica nos permite desviarnos de él cuando así lo considerábamos necesario o aparecía alguna temática cuyo tratamiento, en ese momento, considerábamos interesante y necesaria para los objetivos de nuestro estudio. No llevábamos preparadas muchas preguntas ya que sabíamos por experiencia que en el transcurso del grupo, cuando los participantes van respondiendo a las preguntas, estas respuestas inducen en el resto de los participantes nuevas ideas y opiniones que hacen posible que fluya una amplia y variada sucesión de opiniones.

Las preguntas utilizadas, tal y como se observa en el “Guión de la entrevista para orientadores y orientadoras”, eran abiertas, de manera que permitieran a éstos, dentro de la temática tratada, marcar la dirección de las respuestas y responder siguiendo distintas dimensiones; de manera que no se determinaban ni se sugerían las respuestas, sino que lo que pretendíamos era que cada uno contestara basándose en su propia situación personal y de acuerdo con las percepciones y opiniones que el tenía de su realidad ya que previamente se les comunicaba que todos los puntos de vista, tanto los positivos como los negativos, eran necesarios y deseables para el estudio. Cuando nos acercábamos a la finalización de la sesión, y el moderador o su ayudante detectaban que algún contenido de los que se pretendían tratar no se había hecho con la suficiente profundidad, se lanzaban una serie de preguntas más cerradas sobre ese contenido específico. Las preguntas estaban ordenadas de lo más general a lo más específico; comenzábamos con preguntas muy generales, que facilitaban la participación y rompían el hielo, y que poco a poco nos iban llevando a las cuestiones más específicas que queríamos estudiar. La primera pregunta estaba destinada a implicar a todos los participantes en la discusión, uno por uno, de manera que se pusieran de manifiesto las características de los Centros andaluces y los recursos necesarios para ser promotores de desarrollo positivo.

- **Guión de la entrevista para orientadores.**

(Introducción/presentación de la temática y objetivos del estudio)

#### **A.- CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO/RECURSOS**

1. Hablemos sobre las variables escolares (características), a nivel de aula y de Centro, que pueden promover un desarrollo positivo en los y las adolescentes ¿Qué opináis de las características de los centros de enseñanza Secundaria andaluces, con respecto a si son, o no son, promotores de desarrollo positivo?
2. ¿Qué “características” y qué recursos (internos al Centro y Comunitarios) debería, en vuestra opinión, tener un centro de Secundaria “ideal” para que pudiéramos definirlo como “Centro promotor de desarrollo positivo” (Centro que pueda promover, de manera adecuada, el desarrollo positivo de su alumnado).
3. En el centro de Secundaria en el que trabajas, con respecto a la promoción del desarrollo saludable del alumnado ¿Qué “puntos fuertes” o “buenas prácticas”, destacarías?

#### **B.- PROGRAMAS**

4. A nivel andaluz (institucional), ¿qué programas, que intenten promover el desarrollo positivo adolescente, conoces?; ¿consideras necesario que se diseñen e implementen programas institucionales que promuevan el desarrollo positivo adolescente?; ¿Cómo se están llevando a cabo, cuáles son las principales dificultades con las que se encuentran a la hora de desarrollarlos y cuáles son, a tu juicio, las características que deberían tener éstos para que se pudieran implementar de forma exitosa? ¿Cuáles son vuestras impresiones sobre el diseño y el desarrollo de los programas institucionales?; ¿qué se hace y que se debería de hacer en el ámbito educativo, en nuestra Comunidad, para promocionar el desarrollo positivo adolescente?
5. ¿Qué es lo que hace que un programa, diseñado de forma externa al Centro, pueda o no, llevarse a cabo en éste?; ¿qué podrían o que deberían hacer los responsables de la Administración educativa para mejorar el desarrollo de este tipo de programas?

6. ¿Qué tipo de programas, no institucionales, que promuevan el desarrollo positivo, se llevan a cabo en el Centro en el que trabajas, o en otros que conozcas? ¿en cuáles has colaborado a lo largo de tu trayectoria profesional?, ¿cuáles fueron las dificultades para su desarrollo? ¿qué resultados positivos, se obtuvieron con ellos? ¿qué valoración general realizas de ellos? (recaltar en la búsqueda de aspectos positivos, contribución al desarrollo positivo, logros, etc.)

### **C. BUENAS PRÁCTICAS/ACTIVIDADES EN LOS CENTROS**

7. ¿Cuáles son las causas o elementos, internos al Centro y externos a éste, que a vuestro juicio facilitan o entorpecen el desarrollo de un programa para la promoción del desarrollo positivo adolescente?
8. Defina las características de “un centro ideal” para llevar a cabo un programa que promueva el desarrollo adolescente positivo, con respecto a : *Equipo Directivo* (“sensibilidad” educativa e innovadora, gestión de la convivencia y conflictos, dinamizador, “buenas prácticas” con respecto a la gestión de recursos humanos y económicos, etc.), *profesorado* (estilo docente, carácter innovador, participación en proyectos, trabajo colaborativo, cultura organizativa, estabilidad, etc.), *alumnado* (participación, clima escolar de aula y centro, participación en actividades complementarias y extraescolares, etc.), *padres y madres* (participación, implicación, colaboración, etc.), *Comunidad* (implicación, disponibilidad y utilización de recursos de ésta, etc.), *recursos humanos y económicos, nivel de participación y colaboración de los tres sectores de la comunidad escolar, nivel de satisfacción de la Comunidad Educativa*
9. ¿Qué tipo de actividades extraescolares y complementarias se realizan que favorezcan y promuevan el desarrollo positivo adolescente
10. ¿Les gustaría añadir alguna otra idea?

- **Resultados**

Los resultados más relevantes se resumen en los dos siguientes puntos que reflejan las opiniones de los orientadores y orientadoras participantes:

## **1. VARIABLES DEL CENTRO**

### **1) *VARIABLES A EXTRAER EN EL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS***

#### **A) PROYECTO DE CENTRO- FINALIDADES EDUCATIVAS**

- Valorar la importancia del desarrollo sociopersonal o competencias mencionadas.

#### **B) POAT**

- Objetivos/competencias que aborda: número de competencias trabajadas.
- Tipo de actividades.
- Inclusión de programas comunitarios o institucionales.

#### **C) ROF**

- Existencia/desarrollo del plan de convivencia.
- Estilo organizativo/disciplinario.
- Actividades o acciones que fomenten la convivencia y el funcionamiento democrático con alumnado.
- claridad de normas/correspondencia con realidad del centro.

#### **D) MEMORIA INFORMATIVA**

Características del centro como:

- Titularidad del centro.
- Etapas/tamaño del centro.
- Nivel educativo y socioeconómico de familias.
- Personal y recursos.
- Existencia de alumnado con n.e.e. y alumnado inmigrante.

#### **E) PLAN ANUAL DE CENTRO/MEMORIA ANUAL (CONTRASTE ENTRE LAS DOS)**

- Valoración y grado de desarrollo del POAT.
- Tipo de actividades extraescolares y complementarias/grado de realización, valoración del Plan de Actividades Extraescolares y Complementarias.
- Aprovechamiento por parte del alumnado.
- Realización de proyectos de innovación, planes de mejora o proyectos propios.

#### **F) PROGRAMAS INSTITUCIONALES EN LOS QUE PARTICIPA EL CENTRO**

Dentro de los documentos **específicos**, tendríamos que ver si el centro participa en alguno de los programas o acciones que enumeramos a continuación y, en el caso de que así sea, obtener el documento que lo regula:

1. Planes de Compensación Educativa.
2. Plan de Apertura de los Centros Escolares.
3. Planes de acompañamiento escolar.
4. Red “Escuela: Espacio de paz”
5. Programa “El Deporte en la Escuela”
6. Proyecto de Atención a la Diversidad de Género (coeducación).
7. Plan de lectura y Bibliotecas escolares en los centros educativos de Andalucía.

Programas para la promoción de hábitos de vida saludable (Prevenir para vivir, Y tú ¿Qué piensas?, ESO sin humos, Forma Joven, etc.)

#### **G) PLANES ESPECÍFICOS O PROPIOS**

Fundamentalmente el plan de convivencia y el plan de coeducación.

#### **H) EXISTENCIA DE GRUPOS DE TRABAJO Y PROYECTOS DE INNOVACIÓN**

Consultar, si existen en el Centro, la documentación de los Grupos de Trabajo, Aulas de Convivencia, Proyectos de Innovación Educativa, Planes de Autoevaluación y Mejora, Proyectos de Investigación Educativa, que se lleven a cabo o de otros proyectos o programas que no sean de la CEJA, pero en los que participe el centro en colaboración con el Centro de Salud, el Instituto Andaluz de la Mujer, el IAJ, Cruz Roja, Diputación, Concejalías de Servicios Sociales y otras entidades públicas así como ONG

## **2) VARIABLES DE LA REALIDAD DEL CENTRO**

### **A) A NIVEL DE EQUIPO DIRECTIVO (A TRAVÉS DEL DIRECTOR/A Y JEFE DE ESTUDIOS)**

8. Estilo de dirección o liderazgo: autoritario/democrático.
9. Continuidad del equipo.
10. Grado de apoyo/percepción del apoyo por parte del profesorado.
11. Papel desempeñado: meramente organizativo o dinamizador/innovador (cultura organizativa del centro).
12. Procedimiento seguido para la toma de decisiones.
13. Temas o aspectos tratados en los Claustros y en los ETCP.
14. Proyección del centro en el entorno y apertura.

### **B) A NIVEL DE PROFESORADO**

15. Implicación del profesorado en el centro
16. Estabilidad de la plantilla
17. Grado de “absentismo” del profesorado
18. Clima percibido en el centro
19. Participación en la planificación/equipos de trabajo/programas y proyectos
20. Grado de percepción de su influencia en la toma de decisiones
21. Existencia y valoración del trabajo en equipo
22. Percepción de las relaciones con los compañeros/familias y alumnado
23. Satisfacción general con el centro o trabajo
24. Estilo docente: papel de educador/tutor o instructor/metodología flexible o rígida, tipos de agrupamiento y actividades/atención individualizada o la diversidad

### **C) EL CLIMA Y CALIDAD DE LAS RELACIONES EN EL CENTRO**

### **D) LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL CENTRO**

25. Existencia de AMPA e implicación de familias (miembros y pago de cuota)
26. Actividades promovidas por la AMPA.

27. Grado de participación de las familias en las actividades planteadas.
28. Existencia o no de Delegados de Padres y Madres en los niveles.
29. Nivel de absentismo escolar del alumnado (información indirecta de apoyo de familia a la escuela).
30. Valoración o satisfacción general con la función educativa del centro (no sólo prestigio).

**E) INFORMACIÓN “EXTRA” (APARTE DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS O RESULTADOS ESCOLARES SI SE ESTIMAN NECESARIOS) SOBRE EL ALUMNADO DEL CENTRO:**

31. Satisfacción con el Centro/profesorado.
32. valoración de la acción tutorial y los distintos planes y programas que se desarrollen en el Centro.
33. Participación en programas/actividades.
34. Percepción sobre el clima del centro/aula/conviencia/conflictos.
35. Percepción de la influencia en la vida del centro (normas, actividades, mediación en conflictos, etc.)

**2. PROFESIONALES Y OTROS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA A ENTREVISTAR**

En relación a las **personas** que podríamos entrevistar y que información podríamos obtener de estas figuras, los orientadores y orientadoras, aunque matizando que dependería mucho de cada uno de los Centros, nos informaron de varias de ellas, comunes a todos, que podríamos entrevistar:

36. Director o Directora. Nos podría servir para obtener una idea global de la “cultura organizativa” del Centro y del estilo de liderazgo. Dependiendo del Centro interesaría entrevistar a esta figura o a alguno de los Jefes de Estudios
37. Jefe de estudios y Jefe o Jefes de Estudio adjuntos (si los hay en función del número de Unidades del Centro). Son los que en realidad llevan el peso de todas las actividades y del tema disciplinario y organizativo (gestión de la convivencia y resolución de conflictos). Nos pueden facilitar información de todo tipo a nivel de participación del

- profesorado, partes de amonestación al alumnado, programas y acciones en los que participa el IES, etc.
38. Subdirector/a ya que dentro de sus competencias se encuentra todo lo relacionado con las actividades extraescolares y complementarias.
39. Presidente o presidenta de la AMPA y/o los representantes de los padres y madres en el Consejo de Dirección. Dependiendo del IES y de cómo éste promueva y favorezca la participación de las familias, suele existir un pequeño grupo de padres y madres (a veces sólo uno o dos) que participa activamente en el Centro, éstos nos pueden informar de las posibles acciones que ellos llevan a cabo por su cuenta (talleres, clases de inglés o informática, recuperación, etc.) o de aquellos en los que colaboran. También nos interesa su opinión sobre el “clima escolar” y la organización del centro, desde su punto de vista y que acciones consideran ellos positivas para el desarrollo. Es interesante triangular la información que obtengamos de los tres sectores: profesorado, familias y alumnado. (habría que especificar más)
40. Delegado de Centro, alumno o alumna elegido por la Junta de Delegados para la representación del Centro, y/o los representantes de los alumnos en el Consejo de Dirección del Centro (en algunos centros también existe el Corresponsal Juvenil, figura que relaciona al centro con el Instituto Andaluz de la Juventud (IAJ) y la figura de mediadores escolares, en caso de existir estas figuras, sería interesante hablar con ellos). El alumnado nos puede informar de “cosas” que pasan en el centro de la que sólo ellos saben, de las “zonas oscuras” servicios y pasillos y de lo que ocurre en los cambios de clase, del trato del profesorado y su “currículum oculto”, de la proyección del centro “fama” en el entorno, etc.
41. El Orientador o la Orientadora del Centro como jefe del Departamento de Orientación, figura que por su posición y relaciones suele estar enterada de casi todo lo que pasa.
42. El Jefe del Departamento de Actividades Extraescolares y Complementarias. Es la figura, junto con el Subdirector, con un

conocimiento más global y pormenorizado de las actividades que se realizan en el IES

43. Conserje, si hay alguno que participe activamente en las actividades que se realicen (suele haber, casi siempre, uno que conoce el centro y lo que se cuece en él, mejor que nadie y es de esa clase de “informantes claves” que más datos puede dar de la “micropolítica” del Centro)
44. La encargada del Proyecto de Coeducación.
45. El responsable del programa Escuela: espacio de paz.

## **2.2 Recursos para el desarrollo adolescente a nivel comunitario**

### **• GRUPO DE DISCUSIÓN COMUNITARIO:**

Siguiendo la definición del concepto salud ofrecida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) ésta “es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. Así, desde la definición anterior parece quedar claro que la salud ha de entenderse como una condición general del individuo, y que para poder abordarla de manera eficaz, se hace necesaria la utilización de una visión que integre la interacción de condiciones psicológicas, ambientales, sociales, culturales y biológicas.

Por otra parte, dentro de este nuevo marco teórico, cobra especial importancia el enfoque de la salud mental comunitaria, desde el cual se enfatiza la importancia de las variables contextuales e institucionales en el funcionamiento del enfermo, así como la necesidad de vincularlo a la comunidad (Calderon, 1981). El proceso salud/enfermedad deja, de este modo, de estar entendido como algo meramente individual y empieza a considerarse como un proceso relacionado tanto con lo individual como con lo comunitario.

Teniendo presente los dos enfoques mencionados, y sin olvidar que el objetivo último de este proyecto es alcanzar una taxonomía de competencias que constituyan un adecuado desarrollo psicológico positivo (buena salud mental) durante la adolescencia, así como identificar los factores que permiten alcanzar dichas competencias, creímos necesario profundizar en cuáles eran los factores comunitarios que se encontraban en la

base de tal desarrollo. Para ello, decidimos realizar un grupo nominal con profesionales expertos en el área de la intervención comunitaria que nos facilitaran su visión sobre las principales líneas de actuación comunitaria y los factores más relevantes a tener en cuenta. Concretamente, las áreas abordadas en dicho grupo fueron las siguientes:

1. Importancia e interés de la intervención comunitaria
2. Principales ventajas e inconvenientes de este tipo de intervención.
3. Repercusión de factores comunitarios en el desarrollo psicológico de los adolescentes.
4. Principales recursos comunitarios promotores de un desarrollo psicológico positivo durante la adolescencia.

El grupo de discusión estuvo formado por 8 miembros: dos psicólogos pertenecientes a servicios sociales comunitarios, dos trabajadores sociales y un educador social de dichos servicios, un médico y un enfermero que trabajaban en centros de atención primaria donde llevaban a cabo programas de salud comunitaria.

Los principales resultados obtenidos de la realización del grupo mencionado fueron los siguientes:

- Existía un amplio acuerdo en la importancia que la intervención comunitaria tenía para los procesos de enfermedad/salud y en la necesidad de una intervención comunitaria multidisciplinar y coordinada. La comunidad era percibida como un sistema con importantes implicaciones para la promoción, el mantenimiento y la recuperación de la salud.
- Como principal ventaja de este enfoque fue puesto de relieve su acercamiento integral a la salud, y los efectos positivos de que una intervención comunitaria tenían sobre los comportamientos individuales, reforzando los hábitos saludables requeridos o adquiridos por los jóvenes. No obstante, se destacó la dificultad que dicha intervención suponía, la dificultad de acceder de manera eficaz a la población necesitada, la dificultad a la hora de trabajar a nivel comunitario, donde la responsabilidad frecuentemente se diluye, la dificultad de una coordinación adecuada entre las distintas instituciones públicas...

- Todos los profesionales estuvieron de acuerdo en la importancia que los factores comunitarios presentaban en el desarrollo psicológico de los adolescentes. La organización comunitaria, los valores que se transmitían desde la comunidad, los servicios prestados desde ésta, así como la posibilidad de una participación activa en la misma era algunas de las cuestiones de especial relevancia de cara a entender e intervenir sobre el desarrollo psicológico adolescente.
- Por último, respecto a los factores comunitarios promotores de un desarrollo psicológico positivo en la adolescencia, los profesionales destacaron los siguientes:
  - Adecuados equipamientos culturales: bibliotecas, cines, teatros, salas de exposiciones, etc.
  - Adecuada oferta de actividades y lugares de ocio o reunión (parques, polideportivos, plazas,...)
  - Adecuado nivel de asociacionismo e implicación comunitaria.
  - Buena equipación de servicios comunitarios de salud, seguridad ciudadana, empleo, educación...
  - Buena coordinación institucional y adecuada atención pública a la comunidad (programas, oferta de ocio, recursos, actos sociales o festivos...)

**TERCERA PARTE**  
**EVIDENCIA EMPÍRICA SOBRE LA VALIDEZ DE LOS PROGRAMAS**  
**PARA LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE**

### **3.1 Los programas para la promoción del desarrollo positivo adolescente.**

El enfoque del desarrollo adolescente positivo (Youth Development) es una extensa área de intervención centrada en la programación y prevención que ha ido ganando importancia a lo largo de los últimos años. Podríamos decir que los programas de desarrollo adolescente positivo son programas apropiados desde el punto de vista evolutivo diseñados para preparar a los adolescentes para una adultez productiva y saludable proporcionándoles las oportunidades y el apoyo necesario para que adquieran las competencias y conocimientos necesarios para superar los retos que deberán afrontar. No obstante, aún se echa de menos una definición unificada tanto de lo que debe ser el desarrollo adolescente positivo como de los resultados o competencias que lo integran y de las prácticas que lo promueven.

Ello es debido tanto al amplio espectro de programas y acercamientos que existen como a la misma naturaleza del desarrollo adolescente. Los programas de desarrollo adolescente positivo tratan de promover el desarrollo ayudando a los adolescentes a construir una serie de recursos y habilidades que son necesarios para navegar de forma exitosa la adolescencia y la adultez. Los investigadores, profesionales de la intervención y diseñadores de políticas juveniles han desarrollado diversos marcos de referencia que sirven para organizar y priorizar prioridades. Connell y sus asociados han simplificado estos marcos en sólo tres objetivos (Connell, Gambone, &Smith).

Así los programas de desarrollo adolescente positivo deben ayudar a los jóvenes a:

- Ser productivos
- Establecer relaciones
- Desenvolverse en distintos contextos y transiciones evolutivas

Otros han seguido la propuesta de Eccles & Templeton (2000), completada por Roth & Brook-Gunn (2003) y Lerner (2004) conocida como el modelo de las 5 Cs:

- Competencia
- Confianza
- Conexión
- Carácter
- Cuidado y compasión

La demasiado amplia y ambigua definición de desarrollo adolescente positivo, unida a la igualmente amplia oferta de objetivos y programas han alimentado una gran variedad de enfoques para alcanzar esos objetivos. Podemos decir que los profesionales e investigadores han estado divididos con respecto a lo que consideran el mejor enfoque para la promoción del desarrollo adolescente. La divergencia se relaciona con el lugar para llevar a cabo el programa, la implementación del mismo o sus contenidos. Tres aspectos que generan división incluyen:

- Programas dirigidos por adultos frente a programas liderados por jóvenes
- Programas comunitarios frente a programas escolares
- Programas centrados en promover conductas positivas frente a construcción de resiliencia

En algunos lugares existe una cierta tradición en proporcionar a adolescentes y jóvenes una amplia oferta de actividades extra-escolares (deportes, música, arte) y de programas comunitarios que les dan la oportunidad de elegir entre diversas actividades supervisadas fuera de la escuela. No obstante, esto no es la norma en nuestro país, y la falta de disponibilidad o de transporte, el coste o el interés limita las oportunidades de muchos chicos y chicas de ocupar su tiempo libre con actividades interesantes. Algunas encuestas indican que los jóvenes desean disponer de más actividades extraescolares. Si se apoyan estas actividades es porque se considera que proporcionan a los adolescentes experiencias enriquecedoras que pueden ampliar sus perspectivas, mejorar su socialización y potenciar sus habilidades.

Hoy día, con el cambio del modelo del déficit al modelo de la competencia, ha surgido un cierto consenso sobre los objetivos del desarrollo adolescente positivo y sobre las experiencias y apoyos que los jóvenes necesitan para alcanzarlos. Probablemente, el modelo más aceptado sea el de las 5 Cs, y los Recursos Evolutivos (los recursos familiares, escolares y comunitarios que proporcionan a los adolescentes el apoyo y experiencias necesarios para desarrollar esas cualidades y competencias). Los 40 recursos internos y externos del Search Institute son una interesante clasificación. Los 20 recursos externos se agrupan en 4 categorías; apoyo, empoderamiento, límites y expectativas, y uso constructivo del tiempo. Los jóvenes necesitan tener acceso diariamente a lugares seguros, experiencias que supongan un reto y gente que les apoye.

Los programas que incorporan la filosofía del desarrollo positivo, tienen todo tipo de formatos y dependen de distintas instituciones. Sin embargo, no todos los

programas proporcionan apoyo y oportunidades evolutivas, al menos eso se deduce del estudio llevado a cabo por Harpern (2001). A veces estos programas son una prolongación de la jornada y el currículum escolar, especialmente para los alumnos retrasados.

A continuación presentamos algunos de los trabajos que han analizado los distintos tipos de programas de desarrollo adolescente y su efectividad. En primer lugar nos centraremos en programas de tipo comunitario o extra-escolares, para pasar a continuación a analizar los programas realizados en la escuela.

### **3.1.1 Los programas comunitarios y extraescolares.**

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.

Sin duda se trata de una de las primeras revisiones amplias sobre este tipo de programas, y se publicó en 1998, en el año 2004 apareció una ampliación de la revisión en “*The Annals of the American Academy of Political and Social Science*”.

Al inicio del artículo los autores hacen un recorrido analizando cómo en las tres últimas décadas el interés de los proyectos ha pasado de ser el apoyar a los jóvenes ante problemas concretos (drogas, embarazos no deseados...), para acabar en la actualidad por interesarse en promover el desarrollo positivo. Este cambio parte del consenso de que “Una transición exitosa a la adultez requiere más que evitar las drogas, la violencia, el fracaso escolar o las prácticas sexuales de riesgo. En la promoción del desarrollo social, emocional, comportamental y cognitivo está la llave para prevenir los problemas anteriores”. Al final de la introducción plantean que la evidencia empírica sostiene que son los mismos factores (protectores y de riesgo) los que predicen tanto los problemas de conducta como el desarrollo positivo. Si partimos de que ambos tienen raíces comunes, trabajar para promover el desarrollo positivo repercutiría en la disminución de los problemas de conducta.

En cualquier caso, lo más interesante de la revisión es el análisis que hacen los autores sobre los factores que deben incluir los buenos programas de desarrollo positivo. Según la revisión de la literatura existente hasta el momento y la opinión de expertos, tanto desde la investigación como desde el ámbito de la intervención, los objetivos de un programa de promoción del desarrollo positivo son los siguientes:

- **Promover vínculos entre el joven y los otros** (en la familia, en el grupo de iguales, en la escuela, en la comunidad...).
- **Fomentar la resiliencia.** Entendiendo la resiliencia como la capacidad para adaptarse a los cambios y a los sucesos estresantes de forma flexible y saludable.
- **Promover competencias:**
  - **Sociales:** habilidades interpersonales que ayudan al joven a integrar emociones, pensamientos y acciones para alcanzar determinados objetivos sociales e interpersonales. Como aspectos concretos incluiría: la correcta codificación e interpretación de claves sociales, la generación de soluciones efectivas ante los problemas interpersonales, la anticipación realista de las consecuencias y los posibles obstáculos de las propias acciones, y el trasladar las decisiones sociales a comportamientos efectivos.
  - **Emocionales:** la habilidad de identificar y responder a los sentimientos y emociones propios y de los otros. Como aspectos concretos los autores destacan: reconocer y manejar las propias emociones y las de los demás, expresar sentimientos y conocer su intensidad, ser capaz de retrasar las gratificaciones, controlar los impulsos, reducir el estrés, manifestar empatía y esperanza.
  - **Cognitivas:** la habilidad para desarrollar y aplicar habilidades cognitivas para leer e interpretar las claves sociales, para entender las perspectivas de los otros y las normas sociales, para tener una actitud positiva y de conciencia ante la vida y para ser capaz de resolver los problemas de forma lógica (o sensata). Igualmente incluye competencia cognitiva para el éxito académico e intelectual y las habilidades de pensamiento lógico y analítico y de razonamiento abstracto.
  - **Cognitiva:** la habilidad para comportarse de manera exitosa, teniendo en cuenta tres dimensiones, la comunicación verbal, la no verbal y

comportamientos concretos como ayudar a los otros, evitar las situaciones negativas y participar en actividades positivas.

- **Moral:** La habilidad para medir y responder de forma ética o teniendo en cuenta principios de justicia social.
- **Promover y apoyar la autodeterminación:** la habilidad para pensar por uno mismo y tomar decisiones coherentes con dichos pensamientos.
- **Promover y apoyar la espiritualidad:** la espiritualidad la relacionan con aspectos religiosos (espíritu, alma, dios, iglesia), pero igualmente, señalan que ha sido asociada por algunos investigadores con el desarrollo del razonamiento moral o el compromiso moral y social.
- **Promover la autoeficacia:** la percepción de que uno mismo puede alcanzar sus deseos y objetivos a través de sus propias acciones.
- **Promover el desarrollo de una identidad clara y positiva:** una organización interna coherente sobre quien es uno mismo.
- **Promover la creencia en el futuro:** tener una visión de esperanza y optimismo frente al futuro.
- **Promover el reconocimiento del comportamiento positivo** en el grupo.
- **Promover oportunidades para el comportamiento prosocial** en diferentes contextos.
- **Promover las normas prosociales.**

A continuación los autores describen los criterios que utilizaron para elegir los programas de promoción del desarrollo positivo:

1. Que tuviera en cuenta uno o más de los objetivos descritos anteriormente.
2. Que comprendiera a chicos y chicas de edades entre los 6 y 20 años.
3. Que hubiera sido realizado sobre población normalizada (no sobre población clínica)
4. Que no persiguiera un único objetivo (de los descritos anteriormente) y hubiera sido realizado en un solo contexto (familia/escuela/comunidad).

Posteriormente analizan brevemente las características de los programas que “sobreviven” a su criba, un total de 25 de 161. Como características de estos programas señalan las siguientes:

- Que en general persiguen más de 5 objetivos (de los descritos al principio).

- Que tienen en cuenta tanto variables de desarrollo positivo como comportamientos problemáticos.
- Que tienen un currículum estructurado respecto a las actividades que realizan, lo que permite su replicación.
- Que como media duran nueve meses o un curso académico.
- Que han sido eficazmente implementados.

Entre las conclusiones que plantean los autores merecen ser destacadas:

- Los trabajos que promueven el desarrollo positivo repercuten también en una disminución de los problemas de conducta (menor consumo de drogas, menos problemas de conducta y de comportamientos sexuales de riesgo).
- Los programas más efectivos son los que combinan los recursos procedentes de la familia, la comunidad y la escuela.
- Es fundamental el seguimiento de los chicos y chicas que han participado en los programas para conocer más de su efectividad.
- La necesidad de crear buenos instrumentos de evaluación del desarrollo positivo. Si bien hay muchos instrumentos estandarizados y bien conocidos sobre los problemas de conducta, no podemos decir lo mismo del desarrollo positivo.
- La necesidad de aportar información sobre las características de estos programas: características de la población, de la implementación, información estadística más detallada de los resultados...

**Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2003). Youth development programs: risk, prevention and policy. *Journal of Adolescent Health, 32, 170-182.***

El objetivo de este artículo es intentar dar respuesta a dos cuestiones:

1. Cuales son los elementos que definen un programa de desarrollo adolescente positivo (Youth development program). Intentar identificar los ingredientes de la “receta” del desarrollo positivo.
2. Cómo promueven este desarrollo positivo. Cuales de los anteriores ingredientes son los que más contribuyen al desarrollo positivo.

Ambas cuestiones son respondidas a través del análisis de 48 programas bien conocidos llevados a cabo en los Estados Unidos que tienen como objetivo a la población adolescente (10-18 años). Las autoras consideran, en líneas generales, que “un programa de desarrollo juvenil ayuda a sus participantes a desarrollar competencias que les permitirán crecer, desarrollar sus habilidades y convertirse en personas adultas saludables, responsables y preocupadas por los otros”.

Estos programas están en auge por el interés de la administración por desarrollar actividades estructuradas durante las horas **extraescolares** que sean algo más que un relleno de tiempo, y que faciliten al adolescente experiencias enriquecedoras que aumenten sus perspectivas, mejoren diferentes habilidades y les faciliten un contexto de socialización.

Según las autoras, para analizar en profundidad los Programas de desarrollo adolescente positivo hay que tener en cuenta tres características: los **objetivos** del programa, su **atmósfera** y el **tipo de actividades** que realiza. Estos tres elementos son uno de los ejes centrales del artículo.

a. Los objetivos del programa.

Las autoras se basan en el modelo de las 5Cs de Lerner et al. (2000).

1. **Competencia:** promoción de habilidades sociales (comunicación, asertividad, habilidades de solución de conflictos...), cognitivas (pensamiento analítico, capacidad de toma de planificar y tomar decisiones...), académicas (buen rendimiento, asistencia a clase...) y vocacionales (hábitos de trabajo, exploración de diferentes opciones laborales...).

2. **Confianza:** promoción del autoconcepto, la autoestima, la autoeficacia o la identidad.
3. **Conexión:** construcción y fortalecimiento de las relaciones del adolescente con otras personas e instituciones (escuela).
4. **Carácter:** Incluye aspectos como el aumento del autocontrol, la disminución de los problemas de conducta, el respeto por las reglas sociales y culturales y un sentido moral de lo correcto y lo incorrecto, así como la espiritualidad.
5. **Cuidado y compasión:** potenciar la empatía del joven y su identificación con otras personas.

Basándose en este modelo, afirman que la mayoría de los programas revisados se centran principalmente en la primera C (competencia) y que son muy pocos los que trabajan los 5 ingredientes.

b. La atmósfera del programa.

Ellas entienden la atmósfera como la capacidad de estos programas de crear lugares seguros, tanto física como psicológicamente, con los que chicas y chicos establezcan un fuerte sentido de pertenencia y compromiso. Al mismo tiempo, la atmósfera implica la existencia de normas y responsabilidades explícitas para los adolescentes y claras expectativas de éxito. Esta atmósfera de esperanza, como ellas la definen, parte de la **creencia de la adolescencia como un recurso a ser desarrollado, más que como un problema a resolver.**

Distinguen 5 dimensiones dentro de dicha atmósfera:

1. Animar el desarrollo de relaciones de apoyo con adultos e iguales.
2. Dar poder al adolescente.
3. Reflejar expectativas de comportamientos positivos.
4. Proveer oportunidades de reconocimiento social.
5. Proveer servicios estables y de larga duración.

Aunque estos aspectos son difíciles de evaluar en los programas, pocos son los que crean una atmósfera que recoja los 5 aspectos (de hecho, la mitad falla en implicar a los adolescentes más de unos pocos meses) y generan un ambiente realmente positivo en el que el adolescente se sienta verdaderamente apoyado y valorado.

c. Las actividades del programa.

Promueven oportunidades tanto formales como informales de “nutrir” los intereses del adolescente, de facilitarle la práctica de nuevas habilidades y conseguir un reconocimiento social y personal. Igualmente, permiten la exposición a nuevas realidades, la participación social del adolescente y su implicación en nuevos retos. Concretamente estas actividades recogen 4 aspectos:

Dar la oportunidad de generar nuevas habilidades.

1. Dar la oportunidad de implicarse en actividades reales y que supongan un reto al adolescente.
2. Ampliar sus horizontes.
3. Aumentar el apoyo en otros contextos (familia, escuela o comunidad).

En resumen, las autoras establecen que un buen programa de desarrollo adolescente debe tener tres requisitos:

- A. Amplios objetivos que promuevan las 5Cs: competencia, confianza, conexión, carácter y cuidado y compasión.
- B. Que al menos durante un año sea capaz de crear una atmósfera de apoyo y empoderamiento del adolescente, en la que se estimule su comportamiento prosocial y su reconocimiento general.
- C. A través de actividades que le brinden la oportunidad de construir nuevas habilidades, implicarse en actividades reales y retadoras para el adolescente que le permitan ampliar sus horizontes.

Siguiendo estos criterios, sólo 2 de los 48 programas analizados serían buenos programas de desarrollo adolescente.

Una vez respondida la primera cuestión intentan establecer cuales de los factores anteriores serían los más importantes para un auténtico programa de desarrollo adolescente. Así, destacan principalmente el papel de la **atmósfera** y de los **objetivos**. De hecho concluyen el artículo diciendo algo así como que “los programas de desarrollo adolescente no sólo deben estar enfocados a construir competencias específicas, sino que deben recoger una amplia gama de objetivos de desarrollo. Además, la atmósfera también es importante. Estos programas tienen que fortalecer no sólo las habilidades de

los adolescentes, sino también la confianza en ellos mismos y en su futuro, su carácter y su conexión con otras personas e instituciones, creando ambientes tanto dentro como fuera del programa en el que el adolescente se sienta apoyado y con poder.

**Hall, G., Yohalem, N. Tolman, J. y Wilson, A. (2002). Promoting Positive Youth Development as a support to academic achievement.**

Se trata de un informe elaborado por el National Institute on Out-School Time (NIOST) de Boston centrado en cómo los programas extra-escolares pueden promover el desarrollo positivo adolescente como medio para mejorar el rendimiento académico. El informe proporciona un breve resumen de la teoría del aprendizaje; del marco teórico del desarrollo positivo; proporciona ejemplos de programas y recomendaciones a corto y largo plazo sobre acciones y actividades.

El enfoque del Youth Development es un proceso que prepara a los jóvenes a afrontar los retos de la adolescencia y de la adultez mediante series de actividades y experiencias progresivas y coordinadas que les ayudan a llegar a ser competentes a nivel social, moral, emocional, físico y cognitivo.

Los programas extraescolares de calidad, mediante un acercamiento centrado en el desarrollo positivo, pueden proporcionar, por lo tanto, los apoyos y oportunidades necesarios para el éxito evolutivo y académico. Así consiguen sus objetivos:

- Apoyando el desarrollo de una serie de competencias y características no académicas, que a su vez apoyan el aprendizaje académico.
- Asegurando que los adolescentes tengan las experiencias evolutivas que ayudan a asegurar el éxito académico, y su total preparación. Por ejemplo, poniéndoles en contacto con adultos afectuosos y estimulantes.
- Creando una alternativa rica a las experiencias de aprendizaje que los adolescentes tienen en la escuela. Proporcionando actividades diferentes a las escolares.
- Ayudando a eliminar las barreras al aprendizaje que encuentran los adolescentes.

- Considerando el programa como parte de un espacio evolutivo más amplio, y coordinando sus esfuerzos con los de otros contextos en los que los jóvenes participan. Es decir, estableciendo vínculos con servicios de salud, recreativos, comunitarios y educativos.

El NIOST investiga cómo los programas extraescolares pueden promover de forma efectiva el desarrollo positivo y trata de dar respuesta a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué rol pueden desempeñar los programas extraescolares para satisfacer las necesidades evolutivas de los niños que son críticas para el éxito académico?
- 2) ¿Cuáles son los rasgos y características de los contextos de aprendizaje efectivo que incorporan los apoyos y oportunidades necesarios para que los adolescentes tengan éxito a nivel evolutivo y académico.
- 3) ¿Cómo pueden estos programas ayudar en la superación de algunas de las barreras al aprendizaje académico?
- 4) ¿Qué tipo de apoyo sistemático sería necesario para utilizar la capacidad que tienen estos programas para la promoción del desarrollo positivo como un apoyo al rendimiento académico?

Para responder a estas preguntas se lleva a cabo una revisión de literatura, tres grupos de discusión con profesionales vinculados a los programas extra-escolares y al desarrollo juvenil, además de muchas entrevistas personales y telefónicas a estos mismos profesionales y líderes. (Todo ello en la ciudad de Boston)

Aunque hay muchos tipos de programas extraescolares, en este informe se consideran aquellos que:

- Proporcionan una programación desde el fin de la jornada escolar hasta las 5 o las 6 de la tarde.
- Operan un mínimo de tres días semanales.
- Se prolongan desde septiembre hasta junio.
- Sirven a un grupo de estudiantes enrolados en el programas
- Sirven a chicos/as en edad escolar.

Unos 16.000 adolescentes están implicados en algún programa extraescolar en la ciudad de Boston. Se trata de programas organizados por las escuelas, las organizaciones juveniles o comunitarias, iglesias, etc. Hay una significativa evidencia que muestra que la participación en estas actividades se asocia a un menor absentismo escolar, actitudes más favorables hacia la escuela, mayores aspiraciones educativas, mejores habilidades interpersonales, menos abandono escolar, conductas más saludables y mejores notas.

### **Necesidades evolutivas/ precondiciones para el éxito académico**

Hacen referencia los autores a una serie de recursos personales y sociales que aumentan el desarrollo saludable de los adolescentes y facilitan una transición exitosa a la adultez. Estos recursos son 28 y se agrupan en cuatro bloques o dominios: físico, intelectual, psicológico, emocional y social (Incluyen tanto competencias personales como recursos externos). Por ejemplo:

- Apoyo de múltiples relaciones estrechas
- Empoderamiento
- Límites y expectativas
- Uso constructivo del tiempo
- Compromiso con el aprendizaje
- Experiencias de aprendizaje desafiantes y que comprometan
- Valores positivos
- Competencias sociales
- Identidad positiva
- Seguridad física y emocional
- Participación en la comunidad
- Participación significativa, implicación en actividades extracurriculares
- Participación en actividades religiosas o espirituales
- Altas expectativas de comportamiento y de logro
- Sentido de competencia y estima personal
- Auto-conciencia, independencia y auto-control
- Buenas relaciones familiares (apoyo, afecto, vínculos emocionales)

## **Prácticas efectivas**

A continuación se recogen las características de los programas eficaces, a partir de los esfuerzos de varias instituciones e investigadores como la Learning First Alliance (2001); Jobs for the Future (Steinberg, 2001); Forum for Youth Investment (Pittman et al., 2002); Center for Youth Development and Policy research (Tomases & Smith, 2000).

### **Los 8 elementos claves de los programas efectivos.**

- **Lugares seguros y estables.**

Niños y adolescentes necesitan tener acceso a lugares o instalaciones en los que se sientan seguros física y psicológicamente, donde desarrollen un sentido de pertenencia y propiedad. Además, el programa debe proporcionar una estructura predecible y adultos afectuosos y cercanos. Hay diversas estrategias para proporcionar esta seguridad: instalaciones seguras, estrategias que incrementan la interacción positiva entre iguales, y disminuyan las interacciones negativas, límites, estructuras y rutinas que sean claros y consistentes.

- **Cuidados y servicios básicos.**

Los adolescentes necesitan tener acceso a servicios básicos apropiados, no costosos, y confidenciales cuando sea necesario. (Sexualidad, alimentación, salud mental...). Aunque la mayoría de los programas extra-escolares no están equipados para proporcionar estos servicios, pueden poner en contacto o derivar.

- **Relaciones afectuosas.**

Las relaciones afectuosas positivas, son quizá el elemento más importante de cualquier programa exitoso. Los adultos *supportivos* proporcionan guía, muestran interés genuino, y son responsables y atentos, y que no juzgan. Estos programas incluyen distintos adultos, desde profesionales de plantilla, pasando por voluntarios, hasta estudiantes de cursos superiores.

- **Redes y conexiones.**

Además de relaciones positivas con individuos, los adolescentes necesitan oportunidades para desarrollar relaciones que proporcionen apoyo duraderas y redes sociales estratégicas. A su vez, las conexiones significativas entre los distintos contextos en los que participa el adolescente son muy positivas para el desarrollo adolescente, especialmente en la adolescencia tardía. Estos programas pueden servir para que el adolescente cree “capital social”, para acercar al adolescente o joven a instituciones sociales importantes, que de otra manera permanecerían distantes.

- **Experiencias relevantes y desafiantes.**

Los adolescentes necesitan experiencias que supongan un reto, que sean apropiadas y diversas, y que le den la posibilidad de probar nuevas cosas, construir habilidades y adquirir un sentimiento de competencia. Aunque proporcionar refuerzo escolar ha sido el objetivo de muchos programas, es importante no pasar por alto la oportunidad única que suponen para implicar al adolescente en actividades creativas que vayan más allá de los contenidos escolares y que expongan a los participantes a nuevas ideas, hobbies y experiencias de aprendizaje. Cuando los adolescentes sienten que lo que aprenden es relevante es más probable que se impliquen con motivación y desarrollen la iniciativa (Larson, 2000).

- **Altas expectativas y estándares.**

Los adolescentes se benefician de estar en contextos en los que los adultos muestren altas expectativas. Los programas efectivos crean intencionalmente una cultura de altas expectativas que afirma el potencial de cada participante, y comunica claras expectativas y estándares sobre conductas y participación. Las actividades de los programas incluyen oportunidades para que los adolescentes demuestren nuevas competencias y reciban retroalimentación de los adultos y de los iguales. Varios estudios han demostrado que estas altas expectativas combinadas con oportunidades concretas para satisfacer las expectativas llevan a un aumento de la motivación y la implicación.

- **Oportunidades para opinar, elegir y contribuir**

Los adolescentes necesitan un abanico de oportunidades formales e informales para participar de acuerdo con su edad en sus familias, escuelas, programas y comunidades. Los programas efectivos crean un sentimiento de pertenencia que facilita la participación positiva en el programa pero que además es un poderoso predictor del posterior logro. Las oportunidades de contribuir de forma productiva en el contexto extra-escolar puede ser muy importante para aquellos adolescentes que sienten desconectados de otras instituciones. Existe evidencia de que la acción cívica en estos años es una puerta de entrada para la participación cívica a lo largo de la vida.

- **Instrucción personalizada y de alta calidad.**

Los programas extra-escolares están muy bien situados para proporcionar oportunidades flexibles de aprendizaje que se ajusten a las necesidades e intereses individuales de los participantes. Maximizan su flexibilidad para responder a los intereses y fortalezas individuales. Tienen al menos un centro de interés claro (deporte, arte, servicio a la comunidad) o una combinación de varios, y dedican esfuerzos a ayudar a los participantes a construir habilidades mediante la relación con adultos expertos en la materia.

- **Prácticas ajustadas a la edad de los participantes.**

Eccles (1996) resaltó la importancia del ajuste entre las necesidades del individuo y las características del contexto, sugiriendo que estos contextos deben mostrarse flexibles y cambiar en la medida en que los adolescentes van madurando. Los programas extraescolares deben ser diseñados de manera que proporcionen oportunidades cada vez mayores para la autonomía, la participación en la planificación, el liderazgo y el reto intelectual.

**Larson, R., Jarrett, R. L., Hansen, D., Pearce, N., Sullivan, P. J., Walker, K., Warkins, N. D. y Wood, D. (2004). Organized youth activities as a contexts for positive development.**

Este capítulo analiza los procesos de desarrollo que ocurren en las actividades organizadas para jóvenes, los procesos concretos que favorecen el desarrollo positivo de sus participantes. Una premisa básica de este trabajo es que estos programas son un contexto en el que los jóvenes son productores de su propio desarrollo. Los autores de este capítulo y otros han concluido que estas actividades son un contexto especialmente fértil para que los jóvenes provoquen su propio cambio, ya que en ellas adquieren un importante aprendizaje personal y social (relacionado con su identidad, iniciativa, regulación emocional, trabajo en equipo...), y se implican profundamente en actividades de las que son responsables, algo que raramente ocurre en otros contextos de sus vidas.

En este capítulo los autores desarrollan una teoría de cómo se producen estos cambios. Dos son sus objetivos fundamentales: en primer lugar descubrir cuales son los procesos de desarrollo que ocurren cuando los jóvenes se implican en este tipo de actividades, y por otro lado, analizar la forma en la que los adultos que trabajan en estos programas pueden apoyar de forma más adecuada estos procesos de desarrollo.

Se seleccionaron tres programas de intervención con jóvenes que cumplían los siguientes requisitos:

- Ser bien evaluados por los profesionales. Ser buenos programas.
- Estar centrados en el desarrollo juvenil.
- Implicar a los jóvenes en tareas a través de las cuales conseguir objetivos a través de actividades.
- Hacer un intento consciente y concreto por conectar a los jóvenes con los adultos de la comunidad.
- *Clarkston FFA: a rural school-based program.* Programa extraescolar que se lleva a cabo en una comunidad rural de los USA. Está diseñado para formar a sus participantes en tareas relacionadas con la agricultura y el trabajo con los

recursos naturales del campo. Este programa ofrece a sus participantes gran variedad de oportunidades para su interacción con adultos de la comunidad a través de diferentes actividades (competiciones en el campo –seleccionar el mejor animal o la mejor verdura, asistir a ferias, hablar con granjeros de la comunidad...).

- *Art-first: an urban arts program.* Este programa ofrece formación relacionada con el arte a jóvenes de diversa procedencia étnica y racial de una gran ciudad del medio oeste de los USA, generando una red entre individuos que viven en diferentes partes de la ciudad y que están interesados en el arte. Este programa no sólo ofrece entrenamiento concreto en técnicas como pintura, escultura o animación, sino que también ofrece la oportunidad de visitar galerías y museos así como facilitar información sobre las salidas profesionales del mundo del arte.
- *Youth action: an urban civic program.* Los participantes de este programa son principalmente adolescentes de color que viven en diferentes barrios de la misma gran ciudad que el programa Art-first. Este programa conecta a sus participantes con una red de jóvenes y adultos interesados en temas de justicia social. A través de él, chicos y chicas se implican en diferentes campañas sociales asociadas con temas que les interesan. Muchas de esas campañas están centradas en cambiar las políticas del sistema educativo público. Una vez que se identifica un tema de interés, los jóvenes realizan una investigación profunda sobre el tema, lo que les ofrece información para desarrollar e implementar un plan de acción concreto para trabajarlo. A través de estos programas los jóvenes entran en contacto con gran cantidad de adultos que incluyen al personal educativo, a políticos y a personas implicadas en diferentes asociaciones vecinales.

En cada programa fueron elegidos un grupo de 10 a 13 adolescentes que realizaron entrevistas telefónicas cada dos semanas así como profundas entrevistas personales al inicio, a la mitad y al final del período de estudio (entre 12 y 16 semanas). Los adultos leaders de cada uno de los programas (4 en total) también fueron entrevistados cada dos semanas. Igualmente, semanalmente o cada dos semanas se observó alguna sesión en cada uno de los tres programas utilizando la técnica de observación participante.

## **1. El desarrollo de la iniciativa.**

Iniciativa es la capacidad de organizar el propio esfuerzo a lo largo del tiempo para conseguir un objetivo. Los jóvenes tienen limitadas habilidades para desarrollar y ejecutar planes, algo que no es exclusivo de ellos y que también les ocurre a los adultos. Los tres programas descritos hacen que sus miembros se impliquen en actividades para la consecución de objetivos, por lo que el desarrollo de habilidades de toma de iniciativa aumenta debido a los retos que ellos se encuentran a la hora de conseguir estos objetivos. Algo importante que los jóvenes aprenden en estas actividades es que el éxito está relacionado con “empezar pronto”, manejar bien los tiempos y trabajar duro. De hecho, aprenden que el éxito de un proyecto está relacionado con el esfuerzo invertido.

Además de lo anterior, en este tipo de programas los jóvenes suelen desarrollar un pensamiento más lógico y estratégico, dirigido a responder de forma eficaz a los retos que representan las actividades que deben desarrollar. En la adolescencia chicas y chicos están recién adquiriendo las habilidades cognitivas para pensar de forma compleja e integrando diferentes perspectivas, por lo que este tipo de actividades, que les fuerzan a pensar de forma lógica sobre cómo organizar los diferentes pasos y componentes de las actividades, son fundamentales.

En resumen, a través de estos programas los jóvenes aprenden por un lado a utilizar su tiempo y su esfuerzo para conseguir un objetivo, y por otro, se desarrollan las habilidades cognitivas para organizar de forma estratégica este esfuerzo.

El aumento de la iniciativa que aparece en este tipo de actividades suele transferirse a otros contextos de la vida del adolescente, incluyendo por ejemplo los planes sobre su futuro profesional.

## **2. Transformación en la motivación.**

Muchos adolescentes estadounidenses están crónicamente aburridos, y curiosamente, los mayores niveles de aburrimiento surgen en actividades que suponen un reto y que exigen un esfuerzo importante (como el trabajo escolar). Para desarrollarse como adultos, los jóvenes tienen que aprender a estar motivados por los

retos, tienen que aprender a disfrutar del trabajo. Hay autores que plantean que las actividades organizadas para jóvenes son un contexto fundamental para aprender a disfrutar de retos serios, parecidos a los que se enfrentan los adultos.

Los autores del capítulo señalan que muchos jóvenes comienzan a participar en estas actividades por motivos extrínsecos (dinero, salir con amigos, porque sus padres les obligan...) pero que a medida que pasa el tiempo estos motivos adquieren un carácter intrínseco, y a pesar del duro trabajo, la mayoría señala que permanecen en el programa porque la propia actividad se ha convertido en una recompensa en sí misma.

Este cambio se produce por varios motivos. En primer lugar, estos programas ofrecen a los adolescentes la oportunidad de implicarse en actividades nuevas y atractivas. Por otro lado, la implicación en la propia actividad también la convierte en más motivadora. En tercer lugar, estos programas ofrecen oportunidades para que los adolescentes experimenten el éxito (en la medida que se implican en actividades que ellos mismos eligen y en las que se esfuerzan), y este éxito provoca una mayor atracción por la tarea que la hace más motivadora.

Una vez descubierta la capacidad de disfrutar del trabajo y de los retos, algunos jóvenes señalaron que lo transfirieron a otras facetas de sus vidas (escuela...).

### **3. Adquisición de capital social.**

El desarrollo adolescente consiste en la adquisición de nuevas habilidades y disposiciones y en la formación de relaciones interpersonales incluyendo a los adultos. Los jóvenes se benefician de las relaciones con los miembros adultos de la comunidad quienes les proveen de un capital social, que les ofrece información y otros recursos que los conectan con el mundo adulto. Este capital social no es sólo bueno para el adolescente, sino también para la comunidad porque permite el intercambio de conocimientos y recursos favoreciendo la creación de una sociedad civil saludable a través de la confianza que se desarrolla entre sus miembros.

A través de los programas, los estudiantes describieron que su relación con los adultos había abierto sus ojos a nuevos mundos (gracias entre otros, a la interacción con miembros expertos de la comunidad) y que les había permitido salir de su propia "concha". Habían aprendido cómo la gente real trabaja para conseguir metas reales, y tenían más claras algunas cosas respecto a su futuro (sobre todo profesional).

#### **4. Creando puentes entre la diferencia.**

Las relaciones con los iguales permiten, entre otros, entender y aprender de las diferencias humanas. En una sociedad como la actual, es fundamental que los jóvenes aprendan a crear puentes entre las diferencias, esto es, entender, respetar y crear relaciones con los otros independientemente de su religión, etnia o cualquier otro aspecto de diversidad. Los programas para jóvenes tienen un potencial único para desarrollar estas competencias. Según los autores, los jóvenes aprenden a crear puentes ante las diferencias en un proceso formado por tres pasos:

- a. Interactuar con otros que son diferentes en algún aspecto. Los objetivos comunes generan un escenario en el que los jóvenes de diferente contexto aprenden a confiar y a apoyarse los unos a los otros estableciendo interacciones positivas.
- b. Aprender de los otros y empezar a verlos de una forma más humana. Los elevados niveles de interdependencia en las interacciones que caracterizan el trabajo en pequeño grupo permitieron a los adolescentes de los programas aprender sobre los otros y a sentirse más cercanos a ellos. Aprendieron a ver más allá de las apariencias y entender lo que hay de común en todas las personas, entendiendo más profundamente a los otros y entendiendo que la diferencia (racial, religiosa...) es sólo una parte más de la persona.
- c. Surgimiento de cambios en la forma de pensar sobre los otros que afecta a los patrones de interacción concretos. Estos cambios en la forma de ver a los otros provocaron un cambio también en los comportamientos concretos, que se hicieron mucho más tolerantes y respetuosos.

Este proceso en tres pasos no fue siempre fácil. En un primer momento los adolescentes se resistieron afirmando que no tenían nada que aprender de los otros. Aquí el papel de los adultos líderes fue fundamental para crear condiciones que facilitaran las interacciones positivas entre los grupos.

## **5. Redescubrimiento de la responsabilidad.**

El desarrollo de un comportamiento responsable está relacionado con el éxito y la satisfacción personal, además, ser alguien responsable es una de las principales características que definen el paso del mundo infantil al mundo adulto. Comparados con los jóvenes de otras culturas, los occidentales no suelen enfrentarse a situaciones en las que sus actuaciones influyan a muchas más personas que a ellos mismos, sin embargo, los programas que se estudian en este capítulo son una excepción, y los tres aumentaron la responsabilidad de los participantes. Este aumento de la responsabilidad puede ser descrito también en tres fases:

- a. Los adolescentes comienzan una tarea y se sorprenden por su capacidad para responder de forma adecuada a sus demandas. En un primer momento se sienten nerviosos y ansiosos por no estar seguros de poder responder de forma adecuada, y cuando obtienen éxito se sienten impresionados.
- b. A medida que siguen obteniendo éxitos descubren que este éxito es indicativo de una característica personal estable que se pone en marcha, al menos, en las actividades del programa. En este momento el actuar de forma responsable se convierte en una forma de comportamiento en la que le joven se siente cómodo dentro del programa, pero que no tiene por qué generalizar a otros contextos de su vida.
- c. Supone una generalización de la responsabilidad a otros dominios. Como resultado de la implicación en actividades que resultan exitosas y que son responsabilidad del adolescente, este adquiere un sentido interno de responsabilidad general.

Este proceso en tres etapas se ve favorecido por dos factores. La implicación del joven con los objetivos del programa y el apoyo que recibe de los adultos y de los iguales que también participan en el programa. Así, aunque es el joven el que descubre que es capaz de actuar de manera responsable, los adultos desempeñan un papel fundamental como guía a la hora de generar las condiciones necesarias para que este redescubrimiento de la responsabilidad se produzca.

**Creando las condiciones para que se produzca el desarrollo positivo: el papel de los adultos.**

Aunque ante los cinco dominios anteriores son los adolescentes los que se describen agentes de su propio desarrollo, los adultos líderes desempeñan un papel fundamental como promotores de las condiciones que apoyan este proceso. Estos adultos tenían que tener muy presente mantener el equilibrio entre fomentar el sentido de agencia en los adolescentes y supervisar y dirigir el proceso. Así tenían que utilizar técnicas para fomentar la autonomía del adolescente facilitando al mismo tiempo una guía y una estructura que les ayudara a desarrollar bien el proyecto.

Como técnicas concretas que estos adultos ponían en marcha, los autores del capítulo destacan las siguientes:

**1. Seguir lo que hacen los jóvenes (Following youth's lead).**

Esta técnica implica apoyar los objetivos y decisiones que toma el adolescente respecto las actividades del programa, lo que refuerza su papel como agente activo de su desarrollo. Esto permite que el adolescente aprenda de sus propios errores y reflexiones para hacer las cosas de forma diferente en un futuro. Seguir lo que hacen los jóvenes (en el sentido de apoyarlos) no es fácil para muchos adultos porque requiere una carga importante de paciencia y adaptabilidad.

**2. Desarrollar una cultura en la que los adolescentes quieran participar (Cultivating a culture of youth input).**

Esta técnica implica crear una cultura (a través de normas o expectativas de los adultos) que subrayen la acción de los adolescentes y su liderazgo. Los adultos fomentan esta cultura en la medida que animan a los adolescentes a trabajar y fomentan su sentido de responsabilidad.

**3. Supervisión (monitoring).**

Esta supervisión implica contribuir al desarrollo de las actividades e intervenir si es necesario. Esto último no es fácil. Los adultos líderes se debaten entre dejar a los adolescentes equivocarse o intervenir para que no lo hagan y que la actividad tenga éxito. Y es que si los adultos intervienen demasiado, aunque eviten que los adolescentes se equivoquen, pueden minar el sentido de “agencia” de los adolescentes y su “ownership”. Probablemente, el secreto esté en guiar a los adolescentes de una forma discreta, fomentando su sentido de autonomía y agencia.

#### **4. Andamiando, dando apoyos (Creating intermediate structures).**

Los adultos muchas veces tienen que estructurar o reconfigurar las tareas para hacerlas más manejables para los jóvenes en función de sus capacidades. En determinadas situaciones, introducir un nivel apropiado de estructuración en la tarea es necesario para facilitar su éxito.

#### **5. Animar al adolescente a hacer cosas difíciles (Stretching and pushing youth)**

Los adultos a menudo animan e impulsan a los adolescentes a que adopten nuevos roles e ideas para que vayan más allá de lo conocido asumiendo nuevas responsabilidades en nuevos temas. Teniendo en cuenta siempre las capacidades de los jóvenes en ese momento determinado.

#### **6. (The art of practitioners)**

Para los adultos que trabajan en estos programas no es fácil encontrar un balance entre ser un adulto que sabe más y relacionarse de forma simétrica con jóvenes más inexpertos que van a estar más motivados y a aprender más si experimentan la ya nombrada “agencia”. Los adultos deben moverse en lo que Vygotsky denomina Zona de Desarrollo Próximo, andamiando y apoyando el propio proceso de desarrollo. En otras palabras, deben ayudar a crear las condiciones en las que los retos sean acordes con las habilidades y capacidades de los adolescentes. En esta tarea muchas veces hay más ciencia que arte, y los adultos deben improvisar e ir ajustándose paulatinamente a las diferentes situaciones.

- **Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and Adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59, 865-889**

Existe un creciente interés en las consecuencias que tienen para el desarrollo de los jóvenes la participación en actividades y programas extraescolares. Este interés está basado, en parte, por: a) la preocupación por el papel que la realización de éstas puede jugar en los resultados escolares, b) en la continuidad de las clases sociales y la disparidad de los logros escolares, c) la preparación de la juventud americana ante el

aumento, de la demanda de mano de obra técnica en el mercado laboral, y d) la cantidad de tiempo “no supervisado/dirigido” de muchos jóvenes.

Los jóvenes y adolescentes americanos gastan más de la mitad de su tiempo en actividades de ocio, pero gran cantidad de éste se destina a la realización de actividades no estructuradas con sus iguales o a ver el televisor. Se sugiere que este tiempo puede ser empleado, de mejor manera (participando en actividades y programas extraescolares de alta calidad) a fin de que se facilite el desarrollo positivo y la prevención de problemas de desarrollo. Los estudiosos han referido que la disponibilidad de tales programas no está distribuida de forma equitativa por las distintas comunidades de Estados Unidos, precisamente hay menos disponibilidad en aquellas comunidades en la que los adolescentes están en alto riesgo de lograr un desarrollo pobre.

El interés por las consecuencias que para el desarrollo adolescente produce este tipo de programas y actividades, se ha visto estimulado por el creciente interés en la psicología positiva y en el desarrollo positivo adolescente (los defensores de éste argumentan que estos programas son necesarios para preparar a los jóvenes en su transición hacia la edad adulta). La necesidad de estos programas es especialmente acuciante para los jóvenes que viven en comunidades pobres.

Especialistas en desarrollo y defensores de los jóvenes argumentan que, estas actividades, son una buena forma de utilizar el tiempo por parte de los adolescentes ya que les proporcionan oportunidades para:

- Adquirir y practicar habilidades físicas, sociales e intelectuales que pueden usar en muchos contextos, incluido la escuela.
- Para contribuir a la comunidad y desarrollar un sentido de pertenencia a ésta.
- Conseguir un reconocimiento social.
- Establecer redes sociales, con iguales y adultos, que les pueden servir de ayuda en el presente y en el futuro.
- Adquirir experiencia y enfrentarse a nuevos desafíos.

La participación en estos recursos predice los niveles de compromiso y adquisiciones escolares y consecuentemente, los logros educacionales y ocupacionales,

y previenen la aparición de conductas de riesgo que puedan hipotecar el futuro de los adolescentes.

El apoyo para estas propuestas nos viene desde los estudios clásicos de sociología, que relacionan la realización de actividades extraescolares con los logros escolares. Varios de éstos, documentan una fuerte relación entre la realización de actividades extraescolares en la adolescencia y los logros como adulto a nivel educacional y ocupacional. Algunos de estos estudios también documentan una acción protectora de estas actividades para no verse involucrado en actos delictivos y conductas de riesgo. Más recientemente nuevas investigaciones (Larson, 2000) sobre ocio y desarrollo adolescente sostienen el efecto benéfico de participar en estas actividades.

La participación en actividades extraescolares también ha sido relacionada con el incremento de las competencias interpersonales, el autoconcepto, el aumento de las puntuaciones escolares en el GPA, el compromiso escolar y las aspiraciones ocupacionales (Elder & Conger, 2000). También con mayores logros educacionales, trabajo de mejor calidad, más participación política y otros tipos de voluntariado, la práctica continuada de deportes y mejor salud mental durante la adultez (Barber, Eccles, & Stone, 2001). Todos estos estudios proporcionan buenas evidencias de esta relación, pero débiles para una inferencia causal. Nos encontramos en un momento en el que se hacen necesarios más estudios longitudinales, éstos deben ser diseñados para poder evaluar hipótesis que a nivel teórico están basadas en los mecanismos que, probablemente, median la asociación entre participación en las actividades y desarrollo adolescente.

- **The Michigan Study of Adolescent Life Transitions**

Es un estudio longitudinal, que comenzó con una cohorte de sexto grado, en diez distritos escolares. Siguió a 1,800 alumnos a través de ocho recogidas de datos, desde cuando estaban en sexto, en 1983-84, hasta los 25-26 años. El análisis que se presenta corresponde a los 1259 sujetos que completaron los diez grados de la encuesta.

En cada una de las fases de recogida de datos, se realizaba una amplia entrevista con ítems relacionados con los constructos: participación en actividades, conductas de riesgo, resultados escolares, características de los empleos, características familiares.

○ **Asociación de la participación con otros indicadores de desarrollo**

¿Cómo la participación en actividades extraescolares se relacionaba con otros indicadores de desarrollo saludable? Se centraron en los logros académicos y ocupacionales y en las conductas de riesgo.

Actividades prosociales. Los adolescentes involucrados en actividades prosociales en décimo grado informan de una baja asunción de conductas de riesgo en las tres posteriores recogidas de datos.

Equipos deportivos. Encontraron que, por una parte, la participación en equipos deportivos predecía una mayor asunción de conductas de riesgo (consumo de alcohol), mientras que por otra, la participación en estos equipos era un factor de promoción de los logros escolares.

Representaciones artísticas. Los que en décimo grado estaban involucrados en actividades artísticas, asumían menos conductas de riesgo tanto en este grado como en el 12.

Participación en las actividades escolares. No se encontraron relaciones consistente con la realización de conductas de riesgo, pero si relaciones positivas con el disfrute escolar.

Clubes académicos. Sólo se relacionaba con los logros académicos y ocupacionales.

Consistentemente con otros estudios, encontraron una clara evidencia de que la participación en actividades extraescolares, en la escuela secundaria, proporciona un contexto de protección con respecto a las conductas de riesgo y un contexto de promoción por lo que se refiere a las actuaciones académicas.

El patrón seguido con la participación en deportes es mixto, ya que por un lado, la participación en actividades deportivas estaba relacionada con el incremento del consumo de alcohol, pero por otro, está fuertemente relacionada con logros ocupacionales y educativos positivos.

Se encontró que, tanto el tipo de programa, como las características individuales, influenciaban la naturaleza y el impacto consiguiente, en el desarrollo adolescente.

Las actividades estudiadas ayudan a los adolescentes a clarificar su identidad personal mientras mantienen relaciones con iguales y adultos. Involucrarse en actividades deportivas escolares permite que los adolescentes se relacionen con sus iguales, proporciona experiencias y objetivos y puede reforzar amistades entre iguales y relaciones con adultos, sobre todo, con el personal escolar.

- **Actividades en contextos de iguales**

Las actividades conectan a los adolescentes con ciertos tipos de iguales y la conducta colectiva de este grupo de iguales influye la conducta de cada miembro. Algunas de las diferencias conductuales están relacionadas con la culturas de estos grupos. La influencia puede tener efectos negativos o positivos en función de la cultura y de la forma de actuar del grupo de iguales.

- **Actividades y formación de la identidad**

La participación en estas actividades estimula la fijación de valores, talentos, intereses y la posición en la estructura social. Los adolescentes disponen de más posibilidades para su desarrollo personal en este tipo de actividades que en las académicas; éstas proporcionan un foro de expresión y refinamiento de su identidad.

○ **Participación en actividades y relación con adultos que no son de la familia**

Otro de los mecanismos mediante el cual, las actividades pueden tener influencia en el desarrollo positivo, es a través de las redes sociales que se crean con la participación en éstas. La estructura de las actividades extraescolares proporciona a los adolescentes acceso a relaciones afectuosas con adultos, que no son miembros de su familia, este hecho produce efectos positivos, de manera especial, en la adolescencia (aunque hay que tener en cuenta que, tanto la relación con iguales, como con adultos puede tener efectos tanto negativos como positivos en función de la “calidad” de éstos).

En resumen, hay evidencias, convergentes desde diferentes tipos de estudios, que sugieren que la participación en actividades extraescolares, tanto en la escuela como en la comunidad, facilita el compromiso con la escuela y el logro académico, tan bien como otros aspectos del desarrollo positivo, tanto en la adolescencia como en los primeros años de la edad adulta.

Hay pocos estudios acerca de que aspectos de las actividades poseen mayor fuerza para producir estas asociaciones; éstos incluyen la provisión de oportunidades de compromiso y el desafío de las tareas que proporcionan el aprendizaje de habilidades, la oportunidad de relacionarse y establecer vínculos con adultos que no sean de la familia e iguales prosociales, y la provisión de oportunidades para desarrollar y confirmar identidades positivas.

Se necesitan más trabajos para identificar los mecanismos específicos a través de los cuales la participación en estas actividades influye en el desarrollo de niños y adolescentes.

También hacen falta más estudios sobre el papel que juegan las características de los participantes a fin de poder conocer qué efectos son atribuibles a las características de los adolescentes, cuáles a los programas y cuáles a la interacción entre las características personales y la experiencia de participación en los programas.

- **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.**

Hay una creciente conciencia de que el modo en que los adolescentes usan su tiempo libre tiene importantes consecuencias sobre su desarrollo. Como parte de esta conciencia, el interés en actividades organizadas –actividades extracurriculares, programas después de la escuela, y organizaciones juveniles- ha aumentado significativamente. En general, la investigación sobre actividades organizadas ha mostrado consecuencias positivas de la participación en ellas sobre el desarrollo académico, social, cívico y físico. Este hecho, junto a la seguridad y supervisión que estas actividades representan para los padres que trabajan, ha propiciado iniciativas a nivel local, estatal y federal, para aumentar la oferta disponible.

En aparente contradicción con estas iniciativas, existe la preocupación de que la participación en actividades organizadas ha llegado a ser excesiva para los adolescentes, especialmente para aquellos de familias más acomodadas. Esta sobrecarga es considerada como el resultado de la presión que los padres y educadores ejercen para que logren objetivos educativos y vocacionales. Estas presiones, unidas al exceso de tiempo dedicado a estas actividades, puede considerarse como una influencia negativa de cara al ajuste psicosocial del adolescente y que deteriore la relación con sus padres. La implicación de esta hipótesis es que la mayor cantidad de tiempo dedicado a actividades organizadas sería perjudicial para los jóvenes y adolescentes, por lo que precisa de una atención por parte de investigadores, políticos y profesionales.

Se trata de una hipótesis relacionada con la idea de que los hijos de padres de alto nivel socio-económico no viven en un contexto familiar muy favorable, sobre todo por la alta presión para el éxito y el logro a la que están expuestos, y por el relativo aislamiento, tanto físico como emocional en el que viven. La participación en muchas actividades extra-escolares sería una característica de estos niños y niñas, probablemente como consecuencia de la presión familiar para que sean “estupendos” en todo: que hablen idiomas, que toquen el piano, que sean deportistas..... Y porque estas actividades funcionan como un buen canguro que se ocupa de sus hijos mientras que sus padres

viven inmersos en sus profesiones. Ello explicaría los resultados de algunos estudios que encuentran entre los adolescentes de clase alta más síntomas depresivos y un mayor consumo de drogas. Además, entre estos adolescentes de alto SES existe una relación entre consumo de sustancias y síntomas depresivos que no se da entre adolescentes de menor estatus, lo que puede estar indicando una motivación para el consumo de sustancias relacionada con la búsqueda de una solución a sus problemas emocionales, es decir, una auto-medicación)

Para evaluar estas dos diferentes perspectivas, la del Positive Youth Development y la de la sobre-programación de actividades, se revisaron dos tipos de evidencias: evidencia proveniente de estudios publicados centrados en muestras diferentes, y evidencia de una muestra reciente representativa de niños y adolescentes americanos de edades entre los 5 y los 18 años, que incluye información sobre uso de tiempo libre y diversos indicadores de desarrollo. Los principales hallazgos de estos estudios son los siguientes:

1. La motivación primera para participar en actividades organizadas es intrínseca (disfrutar, estas con los iguales, excitación...) y centrada en el aquí y ahora. Las presiones de los adultos son muy raramente consideradas como una causa de la participación. No obstante, existe poca información sobre si las razones cambian con el tipo de actividad, o la cantidad de participación, la edad u otras variables demográficas de los adolescentes y de sus familias.
2. No puede decirse que la juventud americana esté sobrecargada de actividades extraescolares. La juventud americana pasa un promedio de 5 horas semanales en actividades organizadas. Aproximadamente un 40% no participa en ninguna actividad, y aquellos que lo hacen dedican menos de 10 horas a la semana. Muchas otras actividades (tv, juegos, educativas) consumen tanto o más tiempo. Un grupo muy pequeño (3-6%) dedica 20 o más horas semanales a las actividades organizadas, y este grupo no está desajustado, más bien lo contrario. Estos datos indican que las actividades organizadas no dominan el tiempo libre de los adolescentes.

Más bien, parece que los jóvenes equilibran su participación en estas actividades, con la realización de tareas escolares, tiempo dedicado a la familia, estar con los amigos y descanso.

3. Hay una sólida evidencia acerca de la asociación positiva entre la participación en actividades organizadas y diversos indicadores de desarrollo positivo: logros académicos, ajuste psicológico, menor consumo de sustancias, mejor relación con los padres. Quienes dedican menos de 20 horas semanales puntúan mejor en todos los indicadores de bienestar que quienes no participan.
  
4. En cuanto a la hipótesis de las consecuencias perniciosas de la sobrecarga o exceso de dedicación (hiper-programación), no parece que los datos la apoyen, más bien lo contrario. Existe una relación lineal entre el ajuste adolescente y las horas semanales, el número de actividades en las que se participa o la duración de la implicación. Algún estudio encuentra una relación curvilínea con un descenso en los beneficios cuando la participación es muy alta, aunque ni siquiera estos estudios encuentran que ese exceso de participación conlleve riesgos (sólo que los beneficios no siguen aumentando, sino que disminuyen ligeramente). El único dato que podría considerarse negativo en esos adolescentes hiper-ocupados es que pasan menos tiempo con sus padres, aunque esto no puede considerarse como un indicador de problemas. Por otra parte, ningún estudio se centró en analizar las trayectorias de estos activos adolescentes, por lo que bien pudiera ocurrir que la hiper-implicación se limitase a un periodo de tiempo reducido.

En conclusión, dado el escaso apoyo empírico la hipótesis de la hiper-programación y el apoyo consistente a la perspectiva del desarrollo adolescente positivo, se recomienda que se mantengan los esfuerzos por proporcionar a jóvenes y adolescentes oportunidades para participar en actividades organizadas. Para la mayoría de adolescentes, esta participación se asocia a resultados positivos.

Preocupa más que la hiper-programación de algunos el hecho de que muchos adolescentes no participen en ningún tipo de actividad, ya que el ajuste y bienestar de estos está muy por debajo del de aquellos que participan.

Por otra parte, se necesitan estudios que consideren no sólo la participación sino la intensidad de la misma y el tipo de actividad extraescolar, ya que el contenido puede influir en sus consecuencias sobre el desarrollo adolescente.

- **Keister, S. (2005). Evidence-based prevention: a positive prevention framework for schools and communities. Lead developer of Lions-Quest Programs & Profesional Development Workshops, USA. News perspectives for de prevention and treatment of addictions. Proceedings of de Conference held in Beirut on October 7-8-9-2005**

En este artículo se presentan los “Lions-Quest programs”, describiendo su fundamentación, el marco teórico, la descripción de los programas y la evaluación de los resultados.

**La primera parte** la dedica a la fundamentación de estos programas, articulando ésta en torno a siete apartados:

### **1. Cambios en el desarrollo**

Comienza el artículo reflexionando sobre los rápido cambios sociales que se han producido y la presión que esto ha supuesto para las familias, escuelas y otras instituciones, que ya no pueden garantizar un desarrollo saludable de sus jóvenes. El sistema de vida actual, implica que las familias disponen de menos tiempo para relacionarse, por lo que las interacciones positivas y las comunicaciones significativas con los jóvenes, a menudo, se reducen a unos pocos minutos al día. A esto hay que añadir la existencia de nuevas fuerzas que compiten con la familia en su influencia sobre la conducta de los adolescentes: los medios de comunicación.

El impacto de los cambios sociales en los jóvenes es muy significativo, en Estados Unidos, el Instituto de Investigación estudió a más de 254,000 jóvenes (entre doce y dieciocho años) en 460 comunidades y se observó que el 64% de ellos estaban involucrados en uno o más patrones de conducta perjudiciales tales consumo diario de tabaco, consumo de alcohol y otras drogas, actos de violencia, depresión, intentos de

suicidio, etc. La investigación muestra que muchos de esos problemas de conducta están relacionados y comparten las mismas raíces. Uno de los programas “Habilidades para la adolescencia”, reconoce que la prevención de estos problemas requiere tiempo y esfuerzos conjuntos entre la familia, la escuela y la comunidad, trabajando juntos a favor de un desarrollo saludable de los jóvenes.

## **2. Preparándonos para la vida en el Siglo XXI**

La prevención basada en evidencias científicas (basada en pruebas), tales como los “K-12 Lions-Quest programs” ayudan a los jóvenes y a sus familias, a dar respuesta a los cambios que se están produciendo. Para ello crean experiencias significativas y facilitan oportunidades de relación, de manera que puedan llegar a contribuir como miembros de la sociedad. Enseñan habilidades y conductas que sostienen la autodisciplina, la responsabilidad, el buen juicio, el respeto así mismo y a los otros. El programa ayuda a los jóvenes a prepararse para asumir responsabilidades tanto en su vida familiar, como en la de ciudadano y trabajador.

Los requisitos para un desarrollo saludable y el éxito en el trabajo han sido identificados y consisten en:

- a) Requisitos para un desarrollo saludable: habilidades de responsabilidad ciudadana, competencia social, habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones, respeto a la diversidad, expectativas de futuro.
- b) Requisitos para el éxito en el trabajo: conducta ética, habilidades de relación interpersonal y de trabajo en equipo, actitudes positivas hacia el trabajo, el aprendizaje y la salud personal, habilidades de comunicación y de resolución de problemas.

## **3. Factores que influyen en las conductas de los jóvenes.**

- a) Relacionadas con los factores escolares de riesgo: Clima escolar negativo, política escolar no definida, disponibilidad de tabaco, alcohol y otras drogas; falta de compromiso con la escuela, ser etiquetados como alumnos de “alto riesgo”, tener amigos involucrados en conductas problemáticas
- b) Relacionados con factores escolares de protección: altas expectativas académicas, entrenamiento en desarrollo prosocial, involucrar a los estudiantes en las actividades, normas y pautas de conducta claras, implicación de las familias.

Los programas “Lions-Quest programs” Habilidades par el desarrollo (Grades K-5), habilidades para la adolescencia (Grades 6-8), y Habilidades para la acción (Grades 9-12) están diseñados para intervenir dentro de la escuela y de la comunidad, este tipo de intervenciones reducen los factores de riesgo al tiempo que aumentan los factores de protección de los jóvenes.

#### **4. Investigación sobre Resiliencia.**

Nos refiere la investigación de Emmy Werner (Werner, 1992), un estudio longitudinal que muestra como jóvenes, con experiencias y problemáticas familiares y personales graves, han podido superarlas satisfactoriamente si se dan determinadas condiciones positivas en su entorno.

#### **5) Developmental Assets**

Benson, en el Search Institute, ha identificado 40 recursos evolutivos y los ha categorizado en 4 categorías de recursos externos (apoyo, empoderamiento (empowerment-fortalecimiento), límites y expectativas, y uso constructivo del tiempo) y 4 internos (compromiso con el aprendizaje, valores positivos, competencia social, y identidad positiva). Benson, indica que estos recursos actúan como factores de protección, inhibiendo los problemas de conducta como el abuso de sustancias, la conducta antisocial y los problemas en la escuela.

#### **6) La importancia de las habilidades de desarrollo**

Tanto la literatura de prevención, como la de desarrollo, enfatizan la necesidad de enseñar a los jóvenes competencias emocionales y sociales. Los estudios de evaluación indican que los esfuerzos de prevención que incluyen estas habilidades obtienen efectos el doble de duraderos que los que no.

#### **7) Enseñando valores para un desarrollo saludable**

Los programas efectivos incorporan un juego de valores que la mayoría considera importantes para una vida exitosa. Los valores destacados en los programas efectivos son: autodisciplina, responsabilidad, estilos de vida saludables, respeto a sí mismo y a los otros, humanidad, honestidad, compromiso con la familia, vocación de servicio y coraje.

**En la segunda parte** describe el marco conceptual donde deben moverse los programas eficaces. Nos refiere como la investigación muestra, que los mejores resultados para la promoción de conductas sociales positivas están también relacionados con la reducción de las conductas problemáticas para la salud y la mala conducta. El marco conceptual donde se insertan los Lions-Quest program fue desarrollado y deriva de una síntesis: del modelo de información racional (Ajzen y Fihbein, 1980), la teoría de la vinculación emocional (Hirschi, 1969), la del aprendizaje social (Bandura, 1977), el modelo de desarrollo social y la teoría de la self-derogation.

El marco conceptual describe como un entorno enriquecedor, en el cual los niños puedan aprender habilidades para la vida, influye y apoya las condiciones internas que animan el desarrollo social positivo y el compromiso y, al mismo tiempo, reduce los riesgos de aparición de las conductas problemáticas tales como el abuso de sustancias y la violencia.

#### 1) Condiciones externas.

La corrientes de investigación en prevención: resiliencia (Werner, 1992), factores de riesgo y protección (Hawkins et al, 1992) y recursos de desarrollo (Benson, 1997), enfatizan la necesidad de enseñar habilidades para la vida y el desarrollo de compromisos positivos. Los programas como Lions-Quest trabajan para fortalecer los factores de protección que apoyan a los jóvenes en un desarrollo saludable y, al mismo tiempo, disminuyen los factores de riesgo. Diseñan contenidos y procesos que ayudan a establecer un entorno escolar que ofrezca:

- reglas claras y expectativas positivas,
- oportunidades para desarrollar las competencias emocionales y sociales,
- interacciones positivas entre los adultos y los jóvenes que crean vinculación entre los hogares, la escuela, la comunidad y los iguales,
- expectativas de reforzamiento de las conductas positivas,
- interacciones recíprocas con los adultos y los iguales para el establecimiento de respeto mutuo,
- entornos seguros que favorecen el máximo aprendizaje y
- refuerzo y apoyo a los estilos de vida saludables.

2) Condiciones internas.

Con la creación de un ambiente enriquecido y la instauración de reglas para el desarrollo positivo y el compromiso, los programas eficaces buscan alterar las condiciones internas que apoyan en los niños la autoestima positiva, la motivación, el desarrollo cognitivo, la reducción de los factores de riesgo.

a) Conductas sociales positivas. Se enfatiza en nueve:

- Construcción de la autodisciplina, responsabilidad y autoconfianza.
- Compromiso y cooperación con los otros.
- Manejo de actitudes y emociones, incluido el estrés y la cólera.
- Fortalecimiento de las relaciones positivas con familiares y amigos.
- Aprendizaje y desarrollo de habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones saludables.
- Resistencia a la presión de los iguales para el uso de drogas y la búsqueda de alternativas saludables.
- Pensamiento crítico.
- Fijar metas saludables.
- Proporcionar ayuda a los demás.

El desarrollo de estas habilidades requiere que los niños dispongan de numerosas oportunidades para aprenderlas, practicarlas y aplicarlas en situaciones reales. Para conseguir el modelado, la consistencia y el fortalecimiento de estas habilidades los adultos en la escuela, en los hogares y en la comunidad, deben trabajar juntos.

b) Vinculación y compromiso positivos. Estos programas refuerzan y fortalecen los comportamientos positivos de los adolescentes mediante:

- Lecciones y actividades donde se enseñan habilidades y conceptos que apoyan el autocontrol, la comunicación, la cooperación y las relaciones afectuosas.
- Oportunidades para ayudar a otros mediante actividades de ayuda en el aprendizaje.
- Relaciones familiares positivas.
- Mejora del clima escolar.
- Relaciones positivas con los iguales, dentro y fuera de clase.
- Involucración de la comunidad.

**En la tercera parte se describen los Lions-Quest Program**, éstos están compuestos de tres: Skills for Growing, Skills for Adolescent y Skills for Action.

Se basan en cinco componentes, que proporcionan a los estudiantes una estructura para el establecimiento de redes de ayuda acerca de los factores de riesgo y protección relacionados con la promoción de la salud, el cuidado, la reducción del uso de sustancias, de la violencia y de otras conductas que comprometen a la salud. Los componentes son:

**1) Currículum escolar.** Consiste en lecciones que pueden enseñarse durante los años escolares de los grados K-12. Las lecciones pueden utilizarse en clases específicas, de habilidades positivas para la vida, o integradas en la cultura escolar de forma transversal. Estos programas, además de actividades y estrategias de fortalecimiento de las habilidades prosociales y de prevención, construyen lazos de relación esenciales entre adultos y adolescentes. Incluyen:

- Lecciones que han sido diseñadas para ser desarrolladas en estas edades específicas.
- El formato de las unidades respeta los distintos estilos de aprendizaje.
- Las unidades incluyen una gran variedad de modalidades de aprendizaje.
- Igualmente, los materiales de las sesiones son muy variados.

**2) Clima escolar positivo.** Para generalizar los efectos positivos de las clases dentro de la escuela, los directivos, estudiantes, padres y los miembros de la comunidad, establecen un clima escolar positivo que favorece y refuerza los éxitos conseguidos.

**3) Participación de los padres y las madres.** Los miembros de la familia son reconocidos como fundamentales para la salud y el éxito de los adolescentes, dentro y fuera de la escuela. Por tanto, son invitados a participar de las actividades del Programa.

**4) Implicación de la comunidad.** Los distintos miembros de la comunidad son invitados a participar en la formación y, a través de distintas actividades y técnicas, se les da la oportunidad de apoyar el Programa y de tomar parte directa en él.

**5) Formación.** Para asegurarse de un desarrollo exitoso del Programa, todas las personas que van a participar en él deben formarse. Los dos o tres primeros días se desarrolla un taller de formación.

Los programas de prevención son más eficaces cuando están integrados dentro de los objetivos de la escuela, porque los logros son reforzados por las experiencias escolares. Desde la investigación se demuestra que hay una relación directa entre la enseñanza de competencias emocionales y sociales, los logros académicos y el éxito en la vida (CASEL, 2004), por tanto, los centros escolares tienen muchas razones para adoptar las medidas planteadas en los programas de prevención basados en criterios científicos.

**En el cuarto apartado** se presentan los resultados:

**1) Skill for Growing (SFG),**

- Ha demostrado significativas mejoras en el cambio de actitudes acerca de los riesgos de utilización de sustancias dañinas, el conocimiento de sus relaciones positivas con los iguales y las habilidades de toma de decisión, así como el sentimiento de autoestima positiva.
- Los estudiantes que han seguido SFG, presentan un significativo aumento en el sentimiento de su capacidad de ser capaz de tomar decisiones por sí mismos y sin la influencia de los iguales.
- Muestran significativos aumentos en las habilidades de manejo de conflictos, percepción del ambiente de clase y más conductas saludables.

**2) Skill for Adolescent (SFA).** En un estudio longitudinal se han encontrado los siguientes resultados:

- 43% de aumento en el conocimiento de los riesgos del consumo de alcohol y otras drogas.
- Descenso significativo en el consumo.
- Baja predicción de uso de sustancias dañinas en los próximos 30 días.
- Aumento de las expectativas de éxito escolar.

- Cuando completan el Programa, el 63% de los alumnos que lo han seguido, desaprueban a los iguales que consumen drogas, en comparación con el 55% de los que no han seguido el programa.

### **3) Skills for Action (SFC)**

- Los estudiantes que lo han seguido, en comparación con los que no han seguido el programa, muestran bajo nivel de riesgo fuera de la escuela.

- En los del grado 9 no hay incremento del uso de drogas y un mantenimiento de bajo riesgo fuera de la escuela.

- Los estudiantes que han seguido el SFC, reportan un aumento de la fortaleza de sus habilidades de comunicación, aumento de relación con diversos grupos y muestran preocupación por ayudar a los demás.

Como conclusión, expone que la prevención es una primera aproximación para crear una red hogar-escuela-comunidad, que reduzca los factores de riesgo, promueva recursos y resiliencia en los jóvenes, enseñe competencias sociales y ayude a los jóvenes a desarrollar sus potencialidades y capacidades.

#### **3.1.2 Los programas desarrollados en el contexto escolar**

- **Greenberg, M. T. et al. (2003). Enhancing School-Based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.**

Las escuelas exitosas no sólo deben asegurar que sus alumnos aprendan lecto-escritura, cálculo y ciencias, además, su agenda debe incluir el aumento de la competencia socio-emocional, del carácter, la salud y el compromiso cívico. La educación de alta calidad debe enseñar a los jóvenes a interactuar de forma respetuosa y competente, a practicar conductas positivas, seguras y saludables; a contribuir ética y responsablemente a su grupo de iguales, a su familia, su escuela y su comunidad; a poseer competencias básicas, hábitos de trabajo, y valores positivos.

En este artículo se revisa un amplio rango de evidencia que indica que la prevención desde la escuela y las intervenciones de desarrollo positivo adolescente son más beneficiosas cuando aumentan de forma simultánea los recursos personales y sociales de sus estudiantes, a la vez que se mejora la calidad de los contextos escolares (Eccles & Appelton, 2002). Es decir, no se trata sólo de programar actividades curriculares sino de hacer reformas educativas de más calado en el centro.

### **Contexto teórico**

Teniendo en cuenta que la escuela actual tiene que hacer frente a problemas de diverso tipo (20% de alumnos sufren problemas emocionales en el curso de un año, la mayoría sin recibir atención; un 30% se implican en múltiples conductas de alto riesgo; o se implican en actividades sexuales sin protección, o en consumo de sustancias), cada vez se le demanda más que implemente programas educativos efectivos para promover el éxito académico, aumentar la salud y prevenir los problemas de conducta. Desafortunadamente muchas veces se proponen y llevan a cabo iniciativas fragmentadas para hacer frente a estos problemas, con buena intención pero sin una comprensión adecuada de la misión, las prioridades y la cultura de las escuelas. Así, las escuelas se ven inundadas con programas que abordan temas variados como la prevención del SIDA, el consumo de drogas y alcohol, la delincuencia, el abandono escolar, la salud, el multiculturalismo, etc.

Por razones diversas, estos esfuerzos descoordinados, que suelen consistir en iniciativas fragmentadas de corta duración son ineficaces e incluso disruptivas. Por otra parte, no suele haber un apoyo y liderazgo real por parte de la dirección y del profesorado del centro.

La preocupación por esta falta de eficacia llevó en 1994 a una serie de investigadores y profesionales reunidos en el Fetzer Institute a introducir el término Socio-Emotional Learning (SEL) como un nuevo marco teórico que trate de superar la fragmentación en este campo.

La programación SEL debe ayudar a niños y adolescentes a desarrollar habilidades para el manejo de sus emociones, valorar los puntos de vista de los demás, establecer objetivos positivos, tomar decisiones razonables y manejar eficazmente las situaciones interpersonales. Aumentar la conexión e interés por la escuela mediante un entorno en el aula y en la escuela afectuoso. Los resultados se consiguen mejor a través de la instrucción efectiva a nivel de aula; la implicación de los estudiantes en actividades dentro y fuera del aula; y una amplia participación de los alumnos, los padres y la comunidad en la planificación, implementación y evaluación.

### **Evidencia a favor de la programación preventiva basada en SEL.**

El enfoque SEL a la prevención centrada en la escuela incorpora los marcos de la promoción de la salud, el fomento de la competencia y el desarrollo adolescente (Youth Development) e integra estrategias para reducir los factores de riesgo y aumentar los de protección mediante la coordinación programada. Los esfuerzos para prevenir los problemas de los jóvenes son más beneficiosos cuando se coordinan con intentos explícitos de aumentar su competencia, su conexión con los iguales y su contribución a la comunidad. Estos resultados positivos sirven tanto como factores de protección para disminuir los problemas de conducta como de base para un desarrollo saludable.

A continuación se presentan resúmenes de meta-análisis y síntesis de investigaciones de intervenciones preventivas centradas en la escuela dirigidas tanto a la promoción del desarrollo positivo, como a la salud mental, el consumo de drogas, los comportamientos antisociales y el rendimiento académico.

### **Desarrollo adolescente positivo**

Catalano et al (2002) revisaron 161 programas de desarrollo positivo y 25 de ellos fueron considerados efectivos. Se centraban en uno o más de 15 constructos de desarrollo positivo (resiliencia, competencia social, emocional y cognitiva, auto-eficacia, identidad positiva, etc.) y se llevaron a cabo con adolescentes en edad escolar.

Los programas se implementaron en el contexto escolar, familiar o comunitario, y 22 de los 25 programas tenían algún componente escolar. (Los resultados de esta revisión ya han sido presentados)

### **Salud Mental**

Durlak y Wells (1997) realizan un meta-análisis para examinar 177 programas de prevención primaria diseñados para prevenir problemas sociales y de conducta en adolescentes de menos de 18 años, siendo la escuela el contexto en el que el 73% de los programas se llevaron a cabo. Los resultados indicaron tanto aumento de competencias como reducción de problemas internos y externos.

La educación afectiva centrada en la persona y el entrenamiento en resolución de problemas interpersonales, así como las estrategias que suponían cambios en el contexto escolar produjeron tamaños del efecto comprendidos entre .24 y .93, con los efectos más beneficiosos para niños de 2 a 7 años. Los acercamientos conductuales fueron más eficaces. Durlak y Wells apuntan la necesidad de que estudios futuros hagan un esfuerzo mayor por especificar los objetivos del programa y el procedimiento de intervención, y por evaluar la implementación y cómo las características del programa y de los participantes determinan los resultados y el impacto a largo plazo.

Greenberg, Domitrovich y Bumbarger (2001) revisaron más de 130 programas dirigidos a escolares de 5 a 18 años. Su objetivo era identificar intervenciones evaluadas de forma rigurosa que redujeran síntomas psicológicos (agresión, ansiedad, depresión) y que influyeran de forma positiva sobre factores de riesgo para la salud mental. 34 programas satisfacían los criterios de selección, y 14 estaban centrados en la escuela. Fueron clasificados en 4 tipos: de construcción general de habilidades cognitivas socio-emocionales; prevención de violencia; cambio de ecología escolar; multidominio-multicomponente.

Llegaron a las siguientes conclusiones:

- a. Los programas que duran varios años tienen beneficios más duraderos que las intervenciones cortas
- b. Los programas preventivos que abordan dominios múltiples (individuo, escuela, familia) son más efectivos que los centrados en el niño
- c. Para los escolares un foco fundamental de la intervención debe ser el clima y la ecología escolar
- d. Aumenta el éxito del programa combinando el énfasis en cambiar las conductas de los niños, de los maestros y los padres; el aumento de las relaciones familia-escuela, y el apoyo de la escuela y la comunidad a una conducta saludable y competente.

A continuación los autores exponen los resultados de algunos meta-análisis centrados en el consumo de sustancias y las actividades antisociales, que no voy a incluir aquí.

✓ *Sumario de las investigaciones llevadas a cabo*

Hay una sólida base empírica indicando que los programas bien diseñados e implementados pueden tener resultados positivos a nivel académico, social y de salud. Las estrategias que caracterizan los programas preventivos efectivos centrados en la escuela implican los siguientes cambios a nivel de estudiante, aula y escuela.

- a. Enseñar a los alumnos a aplicar en su vida cotidiana habilidades de aprendizaje socio-emocional (SEL) mediante la instrucción interactiva, y el fomento de la auto-dirección, la participación, y el trabajo de los alumnos por la escuela y la comunidad
- b. Promover relaciones de respeto y apoyo entre estudiantes, educadores y padres.
- c. Apoyar y recompensar conductas sociales y académicas positivas y saludables mediante acercamientos que impliquen a escuela-familia y comunidad.

En la mayoría de los casos las intervenciones puntuales de corta duración producen resultados también de corta duración.

En cambio, los programas que incluyen componentes múltiples y que duran varios años producen beneficios más duraderos. La probabilidad de que los alumnos adopten conductas sociales positivas y prácticas saludables se dan cuando la instrucción en el aula se combina con esfuerzos para crear un entorno de apoyo y refuerzo de los iguales, la familia, los profesores, profesionales de la salud, otros miembros de la comunidad y los medios de comunicación. Finalmente, los programas deben comenzar antes del momento en que se inician las conductas de riesgo y continuar durante la adolescencia.

✓ ***Programas basados en la evidencia en el contexto de la práctica escolar y comunitaria: retos y oportunidades.***

La investigación revisada en el artículo ilustra el potencial de los programas preventivos y de desarrollo adolescente positivo. Sin embargo, apuntan los autores que lo que es una promesa no se convertirá en una realidad si profesionales de la intervención e investigadores no tienen en cuenta las tendencias recientes en la investigación y en la práctica educativa. Terminan el artículo con algunas sugerencias a modo de conclusión.

✓ ***Énfasis en las prácticas basadas en la investigación***

La intervención, tanto con contenidos académicos como con contenidos relacionados con la salud y el desarrollo positivo debe estar guiada por la teoría y debe ser evaluada de forma rigurosa para determinar qué funciona y qué no funciona. Debe ser replicable y validada o apoyada por los investigadores del área. A pesar de que se dispone de evidencia acerca de programas que funcionan, muchas escuelas no los usan (o no los implementan de forma fiel) y ponen en marcha otros de dudosa validez.

✓ ***Responsabilidad, aspectos relativos a la evaluación e instrumentos de medida.***

Es importante disponer de herramientas para identificar necesidades de prevención, proporcionar feedback de la implementación y documentar el impacto

de programas. Con frecuencia la única medida del éxito escolar es el rendimiento académico, sin embargo, teniendo en cuenta el cierto consenso acerca de que la escuela debe perseguir objetivos más amplios, es esencial que se desarrollen medidas fiables y breves de la salud emocional y social de los estudiantes, y de la calidad del contexto escolar. Estos instrumentos pueden servir también para ver en qué medida el desarrollo socio-emocional se relaciona con un mayor rendimiento académico.

✓ *Acercamientos globales*

Otra tendencia clara es la de huir de los acercamientos parciales o fragmentados y llevar a cabo enfoques globales y coordinados en cuanto a la planificación y la implementación. Se trata de que estos programas estén apoyados por la comunidad escolar y lleven asociados otros cambios en el contexto.

✓ *Direcciones futuras*

Cada vez disponemos de un mayor número de programas de prevención y desarrollo adolescente basados en la evidencia, y la investigación sobre esos programas nos proporciona una información muy interesante de cara a la programación. No obstante, aún hay algunas cuestiones a las que responder. Por ejemplo, los educadores que deseen implementar programas necesitan tener acceso a la investigación contextual para comprender cómo esos programas están siendo ejecutados de forma efectiva y en qué condiciones se implementan. También es importante conocer cómo pueden coordinarse las intervenciones en un continuo desde preescolar hasta secundaria. Y qué aspectos del proceso de implementación son más importantes, o qué adaptaciones pueden realizarse sin que se perjudique la integridad de los programas. O cómo las escuelas están abordando las intervenciones de carácter global de carácter preventivo. En base a la investigación qué variables son más importantes para asegurar la réplica exitosa de una intervención preventiva. El éxito requiere mantener la fidelidad en la implementación a la vez que realizar adaptaciones positivas a las condiciones

locales. O qué estrategias pueden seguir los educadores para coordinar los nuevos programas con aquellos que ya están operativos.

Esta revisión indica que los acercamientos globales a la prevención basados en la evidencia son prometedores. La siguiente generación de investigación sobre la prevención debe implicar evaluaciones multi-anales de programas coordinados a nivel de escuela o distrito que combinen estrategias centradas en el individuo con los cambios contextuales.

### **Evaluation designs and methods for complex school health interventions**

**A/Professor Louise Rowling**

**University of Sydney**

Las intervenciones educativas que tienen una base multidisciplinaria y que se proponen promover cambios en el conjunto de elementos de la escuela, requieren un diseño y métodos de evaluación que puedan capturar y aportar evidencias de esos cambios, no solo referido a los elementos sino también respecto a sus interrelaciones. En el ambiente dinámico de las escuelas, los diseños de evaluación que implican a los participantes y que son respetuosos con las condiciones escolares pueden apoyar y promover cambios o logros deseables. El reto es como enfocar la valoración de las evidencias- evidencias basadas en la práctica y/o evidencia práctica.

El escrito describe como las múltiples aproximaciones empleadas en la evaluación de los programas de salud mental “MindMatters” que afrontan los retos propuestos y aportan algunas recomendaciones para la práctica futura.

### **Introducción**

La Estrategia Nacional para la Promoción de la salud, Prevención e Intervención Temprana - The Australian Mental Health Promotion, Prevention and Early Intervention National Strategy - (Commonwealth Department of Health and Aged Care [CDHAC] 2000) ha tenido su foco de actuación en las escuelas como entornos donde implementar diversos programas de salud mental dirigidos a diversos grupos-objetivo de salud mental y prevención.

Este artículo explora la complejidad de la evaluación de la promoción de la salud mental en las escuelas

### **Panorámica**

Una serie de temas son examinados a través de este artículo sobre el diseño y métodos de evaluación de los programas de intervención en la escuela. A diferencia de un programa de intervención educativa en una escuela, la intervención para la promoción de la salud es frecuentemente sufragada y dirigida con financiación del sector de la salud y stakeholders (agentes de salud). Esto condiciona la intervención en el sentido de excluir la consideración de hallazgos de la investigación educativa que deberían impactar o influir en el diseño de la evaluación y la elección de los métodos para ella. De todas formas, la compleja interacción entre el sector de la investigación de la salud y el de la educación ya ha sido abordada en otro artículo (ver Rowling y Jeffreys, 2006). Las cuestiones o factores clave incluyen la complejidad de la intervención, las discusiones sobre las evidencias; las diferentes creencias ideológicas de los agentes de salud (stakeholders) e incluso los distintos diseños de evaluación son evaluados; además las creencias sobre cómo llevar a cabo el cambio de conductas saludables.

Una visión sobre la aproximación a la promoción de la salud en la escuela está claramente ejemplificada en el marco teórico de “escuelas saludables”- “healthy schools” (Warwick et al. 2005) / o promoviendo escuelas saludables “health promoting schools” (Denman et al, 2002) Estas dos aproximaciones o enfoques ganaron crédito o presencia en los 90, basadas en los resultados de investigación encontrados (Lister Sharpe et al, 1999) y supusieron un gran impacto en las escuelas, pero no derivaron en la implementación de un currículum sobre salud, sino aportaron un enfoque amplio que tenía su foco tanto en la política como en la práctica educativa, así como el desarrollo profesional de los docentes y del ambiente escolar (Rowling, 1996). Uno de los estudios o investigaciones clave fue el aportado por Dan Olweus (1995) dirigido hacia las conductas de bullying en escolares, un tipo de programa de prevención temprana o promoción de la salud mental en las escuelas. Denman (1999) identificó ciertos elementos comunes de los programas de intervención de calidad para la promoción de la salud en la escuela. Estos elementos básicos eran: una evaluación inicial de la escuela; un coordinador designado; un programa, plan y presupuesto; la implicación del personal, familias y alumnado; un contrato con agencias externas que den apoyo; la

conciencia del profesorado acerca de los posibles beneficios: el entrenamiento y apoyo; los vínculos y asociaciones para mantener las acciones (Denman, 1999).

No obstante, a todo esto hay que sumar una complicación añadida cuando hablamos de salud mental en el ámbito escolar. Salud mental y enfermedad mental es un área contestada o polémica (Rowling, 2002). Las dificultades vienen, por un lado, de la comunidad en cuanto al estigma vinculado al término de salud mental (interpretado en el sentido de enfermedad) y su lugar o ubicación en un modelo médico de salud (enfermedad) que condiciona o limita la conceptualización positiva de salud mental como bienestar. Normalmente este modelo ha puesto su foco en el individuo, ignorando la interacción persona-ambiente y los determinantes o factores sociales de salud (Jhons, 2002; Rowling, 2002)

La conceptualización y la complejidad del campo puede ser ilustrar con dos ideas extraídas de la Teoría de Sistemas que pueden ayudar a examinar los programas de intervención para la salud mental en adolescentes. Estas dos ideas son, una, la equifinalidad –es decir, que podemos llegar al mismo resultado o desarrollo desde diferentes puntos de partida- y la multi-finalidad – es decir, que podemos lograr diferentes desarrolladas con el mismo punto de partida--. La importancia de estos dos conceptos radica en que ellos ayudan a superar el pensamiento lineal en el caso de la evaluación de los programas de promoción de la salud mental en la escuela. Además este campo es influenciado por los resultados desde la perspectiva del sector de la salud. El RTC es considerado como el mejor diseño de investigación para las revisiones sistemáticas de las evidencias, aunque frecuentemente deja de lado la consideración de la intervención (Grydonck, 2006; Rowling y Jeffreys, 2006). Sin embargo, estas revisiones sistemáticas han sido cuestionadas por políticos educativos y profesionales de no ser de gran utilidad (Petticrew, 2003). Es más, la aproximación a la jerarquía de evidencias se ajusta mejor a intervenciones de tipo clínico más que a cuestiones organizativas o sociales (Canning et al, 2004).

El concepto de multifinalidad derivado de la Teoría de Sistemas es apoyado por la investigación en innovación y cambio educativo, lo que supone que las escuelas están en diferentes puntos de partida al respecto y que las intervenciones pueden ser diferencialmente eficaces dependiendo del estado de preparación de las escuelas (Reynolds y Teddie, 2000). Ello requiere un ajuste entre la intervención y el grado de desarrollo de cada escuela (Hopkins et al, 19997) o la flexibilidad para que los

profesionales modifiquen la intervención para adecuarla a su contexto. Esta es una de las razones fundamentales por la que es esencial el entrenamiento de monitores para la implementación y poder valorar que aproximación deriva en resultados positivos específicos y poder evaluar las evidencias basadas en la práctica a través de lo que consideran los profesores como claves de la intervención.

### **Los logros de la promoción de la salud mental en las escuelas**

La discusión precedente se ha centrado en el diseño de la evaluación para medir y valorar los resultados alcanzados. Pero dentro del sector de la salud mental hay una conciencia limitada sobre la promoción de la salud y qué puede ser evaluado (muchos creen que promocionar salud es sinónimo). Un marco para entender los logros en cuanto a la promoción de la salud ha sido desarrollado (Nutbeam, 1998), el cual ayuda a planificar cambios estructurales y organizativos que contribuyan a logros sociales y de salud. Este marco subraya cómo las acciones de promoción de la salud llevan a desarrollos o logros de promoción de la salud, a logros intermedios, y finalmente a resultados sociales y de salud. Los diseños de investigación deben desarrollarse para capturar esas combinaciones y conexiones (Rowling y Jeffreys, 2006) y también para comprender qué cambios en la escuela contribuyen a ello, Los resultados de la promoción de la salud incluyen la participación comunitaria. La implicación de los jóvenes ha sido destacada como un factor crítico e importante en la práctica de la promoción de la salud mental (Harden et al, 2001).

La promoción de la salud mental en la escuela subraya la importancia de interconectar las evidencias basadas en la práctica y las prácticas basadas en las evidencias. Tanto los profesores como los profesionales de salud mental así como los trabajadores sociales generan y usan estas evidencias (Eraut, 2004). En el campo educativo esta práctica basada en las evidencias es definida como “conocimiento explícito derivado bien del examen reflexivo de las evidencias de investigación o de los propios profesores/as y alumnos/as”.

Ha sido argumentado teóricamente y desde posiciones ideológicas que el diseño de la evaluación y las decisiones deben ser medidas o valoradas.”Program Theory” (Chen, 2005) también aporta una guía para el diseño de evaluaciones. Chen argumenta que

cómo un programa evalúa sus objetivos, es tan importante cómo si sus objetivos son logrados. Esto último es frecuentemente el único interés de la investigación sobre la salud. Es decir, la evaluación de los programas de salud normalmente se lleva a cabo con poca o ninguna documentación sobre la intervención en sí, los monitores o la calidad de dicha intervención. Chen (2005) etiqueta estos enfoques como “causativos” donde existen ciertas asunciones o postulados previos sobre los procesos causales- y “prescriptivos” ya que los diseñadores y agentes de los programas identifican componentes y actividades para promover cambios.

En resumen, las escuelas como escenarios de promoción de la salud mental representan un giro a nivel de enfoque y a nivel de práctica, desde un foco en los trastornos específicos hacia ver las escuelas como punto de partida e identificar componentes y actividades que necesitan ser abordados para mejorar la salud mental de todos los miembros de la comunidad escolar, tanto el personal como los estudiantes. Al plantear esto reconocemos la compleja interacción entre factores que influyen en la salud de un sistema organización. El foco de trabajo debe ir más allá del conocimiento o las actitudes sobre salud mental e incluir también como foco las competencias individuales, las políticas, los entornos, las relaciones, la participación, y las condiciones de sostenibilidad y potenciación de los cambios promovidos (Rowling y Jeffreys, 2006). La planificación y la implementación o puesta en práctica son dos hechos críticos y cruciales.

### **El ajuste de los estudios de evaluación de “MindMatters”**

Es bastante complejo considerar todos los hechos o factores implicados en el diseño de la evaluación, implementación y valoración de “MindMatters”. Los retos para tal evaluación son: aportar una estructura administrativa que facilite la colaboración; asesorar sobre la efectividad de los programas de intervención en las condiciones naturales en que ocurren; capturar o comprender la complejidad del cambio y la interacción entre elementos y la forma en que éstos se relacionan con las estrategias y los logros alcanzados.

Para llevar a cabo tal evaluación, un grupo de expertos del comité nacional de evaluación de MindMatters fue configurado además de planificar cuatro estudios para ello, los cuales eran de carácter multi-nivel y multi-contextual e implican un rango de

métodos, desde la monitorización cercana de los profesores de aula sobre salud mental a un estudio muestral aleatorio sobre los colegios de secundaria en Australia (rowling y Mason, 2005)

- El estudio de los cuatro s años de implementación nacional del programa “MindMatters”.
- Un estudio sobre las necesidades de apoyo del alumnado (HSN) dentro las escuelas donde se desarrolla el programa.
- Un estudio nacional sobre las políticas y prácticas de promoción de la salud y el bienestar en los colegios de secundaria.
- Un estudio de caso (classroom study) sobre la comprensión del currículm de salud mental,

Los informes de la evaluación pueden ser consultados en <http://www.cms.curriculum.edu.au/mindmatters/>

En el campo de la promoción de la salud los programas son juzgados por su efectividad (cobertura o alcance) y eficacia (si lo que el programa pretendía ha sido conseguido y sostenido). La eficacia fue lograda. El modelo “MindMatters” representa una aproximación global a la promoción de la salud mental en la escuela. Los materiales, los profesionales y los procesos de apoyo han podido llevar a resultados positivos respecto a la salud mental en jóvenes y cambios en el conjunto de la escuela.

La efectividad fue lograda. En términos de la cobertura del programa, el 86% de las colegios de secundaria en Australia han participado (63.000 profesionales) Un estudio muestral estratificado (por teléfono y on-line) encontró que el 19% de los centros usaba el programa MindMatters como organizador principal de sus acciones. El 55% lo consideraba como un componente clave y solo el 5% no había escuchado hablar del programa. La sostenibilidad también fue conseguida en las escuelas (por ejemplo, las escuelas elegidas llevaban al menos tres años de implantación del programa). De los quince casos de estudio, doce seguían usando el programa después de tres años y de esos, diez tenían una implicación importante de tal manera que MindMatters se reflejaba en el currículum formal, los documentos educativos o las nuevas estructuras.

### **Implicaciones para diseños de evaluación futuros**

Se necesita aceptar una nueva manera de investigar acerca de la promoción de la salud mental en la escuela. La interrelación o el vínculo entre las prioridades educativas y de salud deben llevar a un efecto sinérgico. Se debe valorar a los profesores en la investigación y en las actividades de desarrollo y promoción de la salud mental, implicándolos a ellos en todo el proceso más que llegar a las escuelas para pedir datos o pedir su apoyo a la evaluación. “Program logic” fue usado como marco para la comprensión de la complejidad de la intervención de MindMatters. Ello demuestra la utilidad para la evaluación del “Program Theory” como guía para la evaluación de programas.

**a) Gomez,B.J. & Mei-Mei Ang, P. Promoting Positive Youth Development in Schools. Theory into practice, 46(2), 97–104.**

Este artículo discute tres áreas o asuntos centrales para la promoción del desarrollo positivo de la juventud (PYD) en las escuelas: las personas “positivas”, los lugares “positivos” y las oportunidades “positivas”. Dado el énfasis tanto del personal especializado sobre escuelas como de las políticas educativas en el logro académico, falta proponerse como meta una visión global de los resultados o logros de los adolescentes y de las escuelas de cara a incrementar o mejorar tanto el bienestar psicosocial de los adolescentes como el bienestar de la sociedad.

Las escuelas necesitan identificar, comprometer, y mantener los recursos potenciales existentes en su propio ámbito escolar como aquellos presentes en las comunidades del entorno, para desarrollar la competencia, confianza en sí mismos, los vínculos, el ajuste (carácter), la solidaridad (caring) y la contribución a la sociedad de los adolescentes. La clave para contribuir a que la promoción del desarrollo positivo de la juventud en las escuelas sea un éxito es examinar los esfuerzos y resultados logrados pero dentro de un enfoque sistémico de perspectiva amplia y asociarse estratégicamente con agentes comunitarios que compartan una visión común de la promoción del desarrollo positivo de la juventud.

## **Introducción**

Las escuelas tienen potencial como piezas centrales para la promoción del desarrollo positivo por diversas razones:

- a) las escuelas son lugares donde los adolescentes pasan mucho tiempo al día.
- b) el ambiente escolar, tanto el académico como el no académico, influencia múltiples áreas del desarrollo adolescente como son la formación de la identidad personal, el desarrollo cognitivo y social, las relaciones entre iguales, y el desarrollo vocacional.
- c) Las oportunidades y experiencias positivas de las escuelas contribuyen tanto a la resiliencia de los adolescentes como al desarrollo positivo (ver Olson et al, 2003)
- y d) la mayoría d escuelas tienen recurso y infraestructuras adecuadas para la intervención, ésta debe ser dirigida al cambio de sistema para promover el desarrollo positivo adolescente.

Debido al énfasis de la administración en cumplir unos estándares académicos, algunos argumentan que PYD puede distraer a las escuelas de su principal tarea, o sea , la enseñanza.

Sin embargo, las escuelas que son capaces de aportar gente o personas “positivas”, lugares o entornos positivos y oportunidades positivas no solo promueven el desarrollo positivo sino que actúan a la vez como factores de protección (Pittman et al, 2003; Roth et al., 1998). Estos factores de protección ayudan a la juventud a superar los sucesos estresantes que pueden ocurrir en su vida cuando

- a) facilitan la implicación de los jóvenes en entornos sociales que apoyan la continuidad del desarrollo positivo.
- b) Protegen a los jóvenes de los efectos negativos de eventos estresantes o situaciones sociales difíciles que presionan a los jóvenes a implicarse en conductas de riesgo y les llevan al fracaso académico (Benson, 2002, NRCIM, 2002)

## **Adultos positivos en la escuela**

Los adultos positivos son aquellos que reconocen y son responsivos a las necesidades de apoyo de los adolescentes en su desarrollo y sus necesidades en las relaciones con otros (Rooth y Brooks-Gunn, 2002). Tal apoyo supone ser accesible, disponible, incondicional, alegrarse con los logros del joven en su vida, celebrar sus éxitos y ser lo

bastante firme para marcar límites y expectativas positivas (Scales y Leffert, 1999). En las escuelas donde hay mucho personal, es importante que los adolescentes sean capaces de acceder a apoyos de algunos adultos en la escuela.

Los profesores también aportan apoyo cuando ellos escuchan sin juzgar (listening support) aportan consuelo (emocional support), animan a los estudiantes a pensar sobre sus valores y sentimientos (emocional challenge), dejan claro a sus alumnos que sus esfuerzos son apreciados (task appreciation), animan a los estudiantes a hacer las cosas bien (task challenge) o aportan ayuda práctica (personal asístanse).

Pero claro más incluso que el apoyo efectivo, es la propia percepción de los alumnos/as de tal apoyo.

Además los resultados son más positivos en el desarrollo adolescente cuando además del apoyo del profesorado se dan otras fuentes de apoyo como familias, amistades, o jóvenes mayores actuando como mentores o monitores (richman et al, 1998; Rosenfled et al, 2000) . Un ejemplo de ello lo constituye el programa “Mentoring Malasia” o “Big Brothers Big Sisters” (ver Tierney et al, 2000).

### **Lugares y entornos positivos en la escuela**

El ambiente escolar será un lugar para el desarrollo positivo adolescente si establece límites saludables, un clima seguro y cálido, además de un ambiente de apoyo al personal docente.

#### **- Límites saludables en la escuela**

Los límites saludables se relacionan con conceptos como creencias compartidas, expectativas sociales, etc, en fin, un constructo descrito por Bryck y Schneider /2002) como *confianza relacional*. Las escuelas necesitan adolescentes para conformar sus propias reglas y normas de cara a trabajar con otros muchos estudiantes y mantener el orden. 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 (Stewart, 2003). Por ejemplo, en el Proyecto SSDP en Seattle se trabaja en establecer expectativas claras y consistentes al inicio del curso escolar, dar instrucciones

específicas sobre comportamiento, y el reconocimiento y premio a las buenas conductas (Hawkings et al, 1999)

A medida que el adolescente se desarrolla ellos tienen una necesidad mayor de autonomía y autorregulación. De tal forma que unos límites saludables deben permitir unos niveles adecuados de autonomía al discutir con los alumnos sobre la claridad de las reglas y la percepción de su necesidad, así implicaremos a los propios adolescentes en el gobierno de la propia escuela, compartiendo responsabilidades para mantener un ambiente positivo de aprendizaje y para resolver los conflictos o disrupciones en el aula (NRCIM, 2002).

#### **- Clima seguro y cálido**

En un entorno escolar, la seguridad física y emocional y el manejo de las agresiones ya acoso escolar son muy importantes. La percepción de los estudiantes sobre ser cuidados y ser valorados en la propia escuela juega un papel central para promover las redes de apoyo (“connectedness”), un factor de protección en el desarrollo adolescente que se relaciona con la reducción de problemas de conducta. (Payne et al, 2003). Los adolescentes que se sienten inseguros o son victimizados, sufren emocional, social y académicamente. Las víctimas del acoso escolar suelen tener una baja autoestima y mayor niveles de depresión en comparación con sus iguales que no son acosados (Olweus, 1995).

Las estrategias para promover PYD incluyen tanto cambios estructurales como servicios de apoyo a los estudiantes y cambios sociales en el ambiente escolar. Los cambios estructurales, por ejemplo, incluyen mejorar rasgos arquitectónicos o espacios para asegurar la seguridad física; controlar los números de la escuela y aulas de forma que ello pueda contribuir a una mayor sentido de inclusión y comunidad; mejorar el currículum escolar para incrementar la cantidad de tiempo que los estudiantes gastan implicados en tareas significativas; y manejar lugares dentro de la escuela donde los adolescentes pueden estar a la vez que son supervisados con límites saludables y tener un clima de afecto, apoyo, pertenencia y estimulación positiva. Algunas escuelas aportan servicios de apoyo adicionales a los “orientadores que incluyen la Sala de la Solución (“Solution Room”, un Club de Toma de Decisiones en grupo o un laboratorio (con ordenadores y programas) para la resolución de problemas, donde los alumnos pueden trabajar sus problemas y practicar sus habilidades de resolución a través de

grupos de discusión supervisados por el profesor, leyendo materiales y programas informáticos (Elias et al, 1997). Los cambios sociales que las escuelas pueden promover de cara a un clima cálido incluyen tanto la implicación de los iguales como de las familias, por ejemplo, aprendizaje cooperativo y sistema tutorial entre niveles distintos como hace el “Child Development Project”; o impulsar el liderazgo entre iguales o el conocimiento de los amigos de sus propios hijos/as en los padres y madres, como hace el “Project Northland (Battistich et al ,1997).

- **Ambiente de apoyo al personal de la escuela**

Si las escuelas deben promover el desarrollo adolescente positivo, igualmente ellas deben atender igualmente al desarrollo positivo del profesorado (Roeser et al, 2000). Crear ambientes de trabajo profesional donde los profesores se sientan apoyados por líderes en la escuela y por agentes comunitarios, de cara a sus propias necesidades de competencia, autonomía y calidad de relaciones es un factor esencial de protección determinante de las condiciones del desarrollo de los alumnos/as.

**“Oportunidades positivas en la escuela”**

Definimos oportunidades positivas en la escuela a las actividades o programas que promueven el desarrollo de alguno de las seis “Cs” del PYD. Tales oportunidades en la escuela, ya sea dentro del tiempo del currículum formal o no formal son numerosas, desde deportes hasta actividades extraescolares, pasando por los esfuerzos por los esfuerzos por el aprendizaje socioemocional (SEL) en las aulas (en este artículo se centran en dicho enfoque (SEL) como una de las aproximaciones que la escuela puede utilizara para aportar oportunidades positivas para conseguir el PYD.

SEL es el proceso de desarrollar de habilidades para comprender, manejar y expresar algunos de los aspectos emocionales y sociales en la vida de cara al éxito en el manejo de las situaciones de la vida (Elias et al, 1997)

- Esas competencias sociales y emocionales que pueden ser trabajadas en las escuelas se recogen en una tabla que se presenta a continuación:

Competencia que se necesita      Oportunidades positivas organizadas en la escuela

- **Tomar elecciones positivas:**                      Cómo plantear el presente y el futuro, establecer metas positivas y tomar decisiones responsables.
- **Evitar influencias negativas**              Cómo tener mayor autocontrol, resistencia a las influencias negativas, conciencia sobre la propia conducta y hacerse valer en situaciones comprometidas
- **Manejar sentimientos**                      Cómo reconocer y manejar emociones, expresar sentimientos adecuadamente y hacer frente cuando ocurren situaciones que suponen un reto.
- **Construir amistades positivas**              Cómo iniciar y mantener relaciones tanto con adultos como iguales, distinguir entre influencias positivas y negativas, y comunicarse eficazmente.
  
- **Ser sensible a los otros, a sus diferencias y a sus necesidades**                      Cómo apreciar las perspectivas de los otros. Respetar las diferencias individuales, ser sensibles a las necesidades de los otros y empalmar con aquellos que están en necesidad.

Las propuestas que promueven en la escuela tales habilidades, por ejemplo, tal es el caso de la inclusión en el currículum de Botvin's Life Skills Training, promueven el desarrollo positivo y reducen los problemas adolescentes, además de tener potencial para mejorar el bienestar emocional y el ajuste escolar, a la vez que reduce el estrés emocional y las conductas de riesgo.

Otros programas como el SSDP de Seattle incluyen la enseñanza de habilidades de resolución de problemas interpersonales, como, por ejemplo, la comunicación y la toma de decisiones o habilidades para identificar y rechazar las influencias sociales para implicarse en problemas de conducta y generar alternativas a ello. Además tal programa incluye el entrenamiento al profesorado en manejo proactivo del aula, enseñanza interactiva, y aprendizaje cooperativo (Hawkins et al, 1999).

SSDP ha reportado efectos tanto en el alumnado como en el ambiente escolar, por ejemplo, ha mejorado las habilidades sociales, menor número de amistades de tipo “antisocial”, menos incidentes de violencia y consumo de alcohol, mayor vínculo con la escuela, mayor participación en el aula, y mayor logro académico que en el grupo control. Las mejores prácticas y resultados se dieron cuando se logró implicar a todos los miembros de la comunidad escolar, ello supone oportunidades positivas que crean un caldo de cultivo adecuado para la promoción de desarrollo positivo adolescente (Greenberg et al, 2003).

### **Consideraciones o claves fundamentales para la implementación y sostenibilidad**

#### **- Un cambio sistémico amplio**

Además de las influencias escolares, las interacciones de los adolescentes con sus familias, el vecindario, los contextos sociales y culturales también influyen en el desarrollo (Cowen, 2000). Es más, el adoptar como foco una visión sistemática amplia y positiva de cara al PYD requiere la participación de las instituciones comunitarias (familias, escuelas, gobierno, leyes, iglesias e instituciones culturales) para conducir las experiencias de desarrollo adolescente de manera saludable. Un ejemplo de programa con esta visión sistémica es el PROSPER o PROMoting School-community-university Partnerships to Enhance Resilience.

#### **“Buena voluntad escolar” (School Readiness)**

Antes de que una escuela adopte estrategias de PYD, un planning cuidadoso y juicios de “buena voluntad” son necesarias (ver figura 1)

Un plan bien pensado de acción debe incluir la colaboración de familias, profesorado, líderes escolares, líderes de distrito, miembros del equipo directivo (school board?) y algunos agentes comunitarios; debe desarrollar una visión compartida tanto con el distrito como con las prioridades del estado; debe seleccionar cuidadosamente las evidencias sobre los programas eficaces para integrar comunidad y escuela; debe implementar el perfeccionamiento del desarrollo profesional del personal de la escuela; y debe evaluar continuamente la implementación y logros de los programas y estrategias (CASEL, 2003)

### **Mantener las propuestas de promoción del desarrollo adolescente positivo en las escuelas**

Sostener los programas PYD en las escuelas requiere un nivel similar de participación activa, colaboración y compromiso de las agencias comunitarias (stakeholders) (ver figura 1). Las escuelas requieren recursos económicos y físicos apropiados para mantener un programa, el cual requieren una serie de recursos o financiación, ya sea de programas o instituciones privadas o del gobierno. El desarrollo profesional y la asistencia técnica al personal docente es fundamental para la sostenibilidad, para asegurar la fidelidad en la implementación del programa así como adaptarse a las necesidades singulares y cambiantes de cada escuela y comunidad. Finalmente, las agencias comunitarias (cuerpos legislativos, servicios sociales, servicios de salud) deben comprometerse para apoyar las medidas encaminadas a factores de protección de riesgo en la vida de los adolescentes y las comunidades en las que se insertan las escuelas.

Un modelo que se compromete con la continuidad de resultados es el programa New York City Beacons.

### **Conclusión**

Las evidencias demuestran que las escuelas guiadas por el marco del PYD crean ambientes de aprendizaje que apoyan la competencia personal, social y académica de los adolescentes. Hemos ilustrado cómo ambientes de aprendizaje con vínculos o gente positiva, entornos positivos y oportunidades positivas, a la vez que ayudan a centrarse a los alumnos en las tareas escolares, favorecer su salud mental, y contribuir a una competencia mayor tanto de los individuos como de la escuela en sí. En conclusión, promover y mantener los programas de desarrollo positivo adolescente en el ámbito escolar conduce a escuelas “positivas” con programa académicos sólidos que promueven también el desarrollo adolescente exitosos para todos sus alumnos/as (Bosworth, 2002).

**CUARTA PARTE**

**LA FAMILIA Y EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE**

**a. Influencias familiares sobre el ajuste y desarrollo adolescente: los enfoques dimensional y tipológico, las ideas de los padres y las influencias genéticas.**

Puede afirmarse que la enorme cantidad de datos disponibles deja pocas dudas sobre el papel principal que juega la familia en el desarrollo infantil. Sin embargo, existen razones para pensar que a partir de la pubertad la familia pierde algún peso como contexto de socialización y, por lo tanto, su capacidad de influencia es menor. Por una parte, el hecho de que en la adolescencia se haya completado una importante parte del desarrollo, unido a la mayor plasticidad del ser humano durante los primeros años de su vida, sería un argumento a favor de una menor importancia de las influencias familiares a partir de la pubertad. Por otro lado, en la medida en que chicos y chicas van ganando autonomía pasan más tiempo con el grupo de iguales que se convierte en un contexto de socialización muy influyente (Larson y Richards, 1994). Así, según algunos autores, los adolescentes tenderán a cambiar su principal fuente de apoyo social, que pasará de estar situada en la propia familia a desplazarse al grupo de amigos (Savin-Williams y Berndt, 1990; Degirmencioglu, Urber, Tolson y Richard, 1998).

Este hecho ha llevado a algunos autores (Harris, 1998) a considerar que mientras que los iguales constituyen una potente fuente de influencia, la familia representa un contexto de socialización muy débil y su incidencia sobre el desarrollo adolescente sería escasamente significativa. Harris ha afirmado que la estrecha relación que muchos autores han encontrado entre el estilo y prácticas parentales y el ajuste adolescente se debería fundamentalmente a la transmisión genética. Además, sugirió que lo que muchos investigadores habían considerado efectos de los padres sobre el adolescente, en realidad eran efectos en sentido contrario. Es decir, no se trataría de que un trato afectuoso por parte de sus padres generara un mejor ajuste emocional en el chico o chica, sino que por el contrario, un adolescente más ajustado provocaría un acercamiento y un trato más cariñoso y menos coercitivo por parte de sus progenitores. Los argumentos utilizados por Harris han sido fuertemente contestados (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, y Bornstein, 2000), tanto en lo referente a la importancia de las influencias genéticas, como en lo relativo al sentido de las influencias padres-adolescente. En relación con este segundo aspecto, debe señalarse

que es cierto que una parte muy importante de los estudios que han analizado la relación entre los estilos parentales y el ajuste o desarrollo adolescente son correlacionales y, por lo tanto, no aportan información sobre el sentido de las influencias. Sin embargo, tanto los estudios longitudinales, que evalúan el estilo parental y el desarrollo infantil o adolescente en distintos momentos evolutivos, como los diseños basados en alguna intervención que persigue modificar las prácticas educativas paternas, aportan suficiente evidencia sobre la influencia de las prácticas parentales sobre el ajuste adolescente (Collins et al., 2000; Steinberg y Silk, 2002).

A la hora de analizar las influencias familiares sobre el desarrollo adolescente son muy diversas las variables que los investigadores han tenido en cuenta, aunque la mayor parte de los estudios llevados a cabo han estado centrados en el análisis de la influencia de las prácticas o estilos parentales, conceptos que han sido diferenciados por algunos autores (Darling y Steinberg, 1993). Así, mientras que el estilo paterno hace referencia al clima emocional que impregna la relación padre-hijo, las prácticas paternas serían los intentos específicos que llevarían a cabo los padres para socializar a sus hijos. Para estos autores la distinción tendría una especial relevancia, ya que una práctica educativa concreta podría tener efectos diferentes en función del clima emocional en el que ocurriera. De hecho, Steinberg y colaboradores (Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992) señalan el caso de la implicación paterna en asuntos escolares de los adolescentes, cuyos posibles efectos positivos dependen de si ocurren en el marco de un estilo democrático o autoritario.

Entre las diferentes aproximaciones utilizadas en la investigación que analiza las relaciones entre el estilo parental y el ajuste adolescente, Steinberg y Silk (2002) han diferenciado entre el enfoque dimensional, que considera la influencia sobre el desarrollo de variables concretas del estilo, y el enfoque tipológico, que tiene en cuenta la relación entre estas dimensiones para clasificar a los padres según su estilo educativo en padres democráticos, permisivos, autoritarios e indiferentes (Baumrind, 1968; Maccoby y Martin, 1983). Como tendremos ocasión de comprobar, ambos enfoques están muy relacionados, ya que las dimensiones que los investigadores con más frecuencia han puesto en relación con el ajuste adolescente son precisamente aquellas que sirven para construir las tipologías de estilos parentales: el afecto o comunicación, y el control o monitorización del comportamiento adolescente. A continuación se presenta una breve revisión de la literatura empírica centrada en las influencias familiares sobre

el desarrollo adolescente. Si en el capítulo cuatro, se diferenciaba entre desarrollo cognitivo y socio-emocional, en esta ocasión la escasez de estudios centrados en los aspectos cognitivos desaconsejan mantener aquella diferenciación en la presentación de los datos de investigación.

- b) El enfoque dimensional: *El afecto*: Sin duda, se trata de la dimensión del estilo parental que muestra una relación más clara y menos controvertida con el desarrollo adolescente. Si durante los años de la infancia el cariño y el apoyo parental eran fundamentales, a partir de la pubertad, especialmente durante la primera adolescencia, su importancia va a ser igual o superior (Baumrind, 1991). A pesar de que durante estos años muchos chicos rechazan las manifestaciones de cariño por parte de sus padres, en un intento de mostrarse a sí mismos y a los demás su grado de autonomía y madurez, lo cierto es que el adolescente va a seguir necesitando unos padres cercanos y afectuosos que le brinden su apoyo en muchos de los momentos difíciles que tendrán que atravesar, y que mantengan una fluida comunicación con él. En términos generales, podemos decir que los chicos y chicas que dicen tener una relación más cálida y afectuosa con sus padres suelen mostrar un mejor ajuste o desarrollo psicosocial, incluyendo confianza en sí mismos (Steinberg y Silverberg, 1986), competencia conductual y académica (Maccoby y Martin, 1983; Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994), autoestima y bienestar psicológico (Noller y Callan, 1991; Oliva, Parra y Sánchez, 2002), menos síntomas depresivos (Allen, Hauser, Eickholt, Bell y O'Connor, 1994) y menos problemas comportamentales (Conger, Ge, Elder, Lorenz y Simons, 1994; Ge, Best, Conger y Simons., 1996; Jessor y Jessor, 1977). Además, cuando el afecto impregna las relaciones parento-filiales es más probable que los hijos se muestren receptivos a los intentos socializadores por parte de sus padres y no se rebelen ante sus estrategias de control (Darling y Steinberg, 1993).

En cambio, la falta de cohesión y la existencia de conflictos, tanto en la relación marital como en las relaciones padres-hijo, aparecen fuertemente relacionadas con problemas de ajuste interno en el adolescente como depresión o tentativas de suicidio (Barber, Olsen y Shagle, 1994; Feldman, Fisher y Seitel, 1997). En relación con las consecuencias de los conflictos, hay que señalar que sus efectos negativos sobre el desarrollo van a aparecer sólo cuando estos tienen lugar en un contexto familiar caracterizado por los intercambios hostiles y la falta de afecto, ya que, como ya hemos comentado, cuando el conflicto tiene lugar en el marco de unas buenas relaciones familiares puede facilitar el desarrollo de la asertividad, las habilidades de resolución de conflictos o la adopción de perspectivas (Smetana, Yau y Hanson, 1991; Steinberg y Silk, 2002).

- c) *El control o monitorización*: Se trata de otra dimensión fundamental del estilo parental que ha generado una importante cantidad de investigación. Si en el caso del afecto parecía existir un claro acuerdo entre investigadores con respecto a su importancia para el desarrollo adolescente, cuando se trata del control se encuentra una mayor controversia, probablemente por la mayor complejidad que encierra este concepto. Por una parte, se comprueba que bajo lo etiqueta de control suelen incluirse aspectos o dimensiones diferentes de la relación entre padres y adolescente (Steinberg, 1990). Así, puede hablarse de control para hacer referencia al establecimiento de límites (actividades no permitidas, horarios, etc.), a la exigencia de responsabilidades, y a la aplicación de sanciones por su incumplimiento. Otro aspecto del control sería la vigilancia o supervisión directa, en la que los padres observan el comportamiento de sus hijos para intervenir ante cualquier tipo de infracción o mala conducta. El hecho de que los adolescentes pasen una gran parte del tiempo fuera de su casa, o reclusos en su cuarto (Larson et al., 1996) hace que la supervisión directa sea muy improbable a partir de la pubertad. Por último, se podría hablar de monitorización para referirse al conocimiento que los padres tienen de las actividades que realizan sus hijos, los lugares a los que van, y las relaciones o amistades que sostienen (Jacobson y Crockett, 2000). Con la excepción de la supervisión, por el motivo ya señalado, la mayoría de escalas o

instrumentos empleados para evaluar el control parental no suelen diferenciar entre control y monitorización, e incluyen cuestiones referidas a ambos aspectos, que suelen agruparse en una puntuación global.

Las razones que justificarían la importancia del control para el desarrollo y ajuste del adolescente tienen que ver por un lado con la estructura que proporciona, y que poco a poco sería interiorizada por el adolescente, y por otro, con que los esfuerzos de seguimiento y monitorización serían necesarios para mantener a chicos y chicas alejados de las amistades conflictivas y de los problemas de conducta. En este sentido, son numerosos los datos procedentes de la investigación que relacionan una mayor monitorización parental con un mejor ajuste escolar (Brown, Lamborn, Mounts y Steinberg, 1993; Crouter, MacDermid, McHale y Perry-Jenkins, 1990; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987; Linver y Silverberg, 1997), menos actividades antisociales y delictivas (Barber, 1996; Jacobson y Crockett, 2000; Sampson y Laub, 1994), y una iniciación sexual menos precoz (Ensminger, 1990). Aunque algunos estudios también han encontrado relación entre el control y el ajuste interno o emocional del adolescente (Barber et al, 1994; Olsen y Shagle, 1994), parece claro que la falta de control o monitorización parental está más relacionada con los problemas comportamentales que con los emocionales, que dependerían más del afecto y la comunicación familiar (Linver y Silverberg, 1995).

La evidencia sobre la importancia del control parental para el ajuste adolescente es importante, sin embargo habría que realizar algunas precisiones. Por una parte, hay que señalar que el grado de control y la forma de ejercerlo son aspectos importantes que pueden tener un efecto moderador. Así, cuando el control es excesivo, o se ejerce de una forma muy coercitiva y se imponen límites muy restrictivos, puede generar rebeldía y problemas conductuales (Steinberg y Silk, 2002). También es importante considerar el efecto moderador de la edad o el género del adolescente sobre las consecuencias de la monitorización. Con respecto al género, los pocos estudios que tienen en cuenta esta variable, nos ofrecen unos resultados contradictorios, ya que mientras que en algunos casos encuentran que el seguimiento parental de las actividades del adolescente es más importante entre chicos que entre chicas, (Crouter et al., 1990; Weintraub y Gold, 1991), otros encuentran lo contrario (Galambos y Maggs, 1991). Algo más de acuerdo existe con respecto al efecto moderador de la edad, ya que algunos estudios apuntan a

una mayor importancia de la monitorización parental en la adolescencia media que en la inicial (Foxcraft, 1994; Weintraub y Gold, 1991). El hecho de que durante la adolescencia vayan aumentando las oportunidades para participar en actividades problemáticas, unido a la disminución de la supervisión parental directa, podría hacer que la monitorización o conocimiento por parte de los padres de las actividades y relaciones de sus hijos adquiriese una mayor importancia para el ajuste adolescente durante los años intermedios (Jacobson y Crockett, 2000). También es razonable pensar en un efecto moderador de algunas variables del contexto familiar como es el estatus laboral materno. Así, como algunos investigadores han encontrado, la monitorización es más eficaz para evitar los problemas comportamentales del adolescente en aquellas familias en las que ambos progenitores trabajan fuera de casa, y por lo tanto, la madre puede ejercer una menor supervisión o vigilancia directa (Crouter et al., 1990; Jacobson y Crockett, 2000).

A pesar de la abrumadora cantidad de datos que relacionan la monitorización parental con la ausencia de problemas comportamentales, no han faltado autores que pongan en entredicho su importancia para el ajuste adolescente. Así, Kerr, Stattin, Biesecker y Ferrer-Wreder (2003) apuntan que esta importancia se basa en dos ideas que suelen asumirse sin ninguna evidencia. La primera es la de que si los padres tienen información sobre lo que hacen sus hijos es como consecuencia de la monitorización y seguimiento que realizan. Así, algunos de los instrumentos que pretenden evaluar el grado de monitorización parental incluyen muchas preguntas referidas al conocimiento que los padres tienen acerca de actividades, lugares y amistades de sus hijos (Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbush, 1991). La segunda idea asumida sin pruebas es que si los padres tienen esta información serán conscientes de si sus hijos cometen infracciones de normas o mantienen relaciones peligrosas, por lo que podrán intervenir para evitar mayores problemas. Sin embargo, las investigaciones realizadas por estos autores (Kerr y Stattin, 2000; Stattin y Kerr, 2000) sugieren que los padres obtienen la mayor parte de los conocimientos sobre sus hijos a través de la auto-revelación. Es decir, son los chicos y chicas quienes voluntariamente proporcionan a sus padres esta información, mientras que los esfuerzos directos de sus padres están muy débilmente relacionados con la información que tienen. Además, las estrategias de los progenitores para controlar el comportamiento adolescente, así como los esfuerzos activos de obtener información no están relacionados con un mejor ajuste, incluso muestran una relación

positiva con algunos indicadores de un pobre ajuste. Al mismo tiempo, eran los chicos que contaban voluntariamente a sus padres sus actividades y relaciones, más que aquellos que eran controlados directamente por sus padres, quienes se mostraban más ajustados. Según estos autores (Kerr et al., 2003), la relación que muchos estudios encuentran entre el conocimiento que los padres tienen de las actividades de sus hijos y su grado de ajuste comportamental no obedecería al hecho de que la monitorización parental impida el surgimiento de comportamientos inadecuados. Más bien, sería debida al hecho de que la información que poseen los progenitores procede de la auto-revelación de sus hijos, y son los adolescentes más ajustados y con menos problemas conductuales quienes tienden a contar más cosas a sus padres

- d) *La concesión o fomento de autonomía*: Si las dos dimensiones anteriores son ya clásicas en la investigación sobre prácticas parentales y desarrollo infantil, existe una tercera dimensión que adquiere una especial relevancia durante la adolescencia. Se trata de aquellas prácticas o actividades que van encaminadas a que el chico o chica adquiera y desarrolle una mayor autonomía y capacidad para pensar y tomar decisiones por sí mismo. Existe suficiente apoyo empírico sobre la importancia de esta dimensión de la relación parento-filial, ya que aquellos padres que estimulan a su hijo para que piense de forma independiente y tenga sus propias opiniones, a través de preguntas, explicaciones y tolerancia ante las decisiones y opiniones que no concuerdan con las suyas, tienen hijos más individualizados y con una mejor salud mental y competencia social (Allen et al., 1994; Hodges, Finnegan y Perry, 1996). Además, los intercambios verbales frecuentes entre estos padres y sus hijos servirán para estimular su desarrollo cognitivo y su habilidad para la adopción de perspectivas (Krevans y Gibbs, 1996) e influirán positivamente sobre su rendimiento académico (Kurdek y Fine, 1994). Sin embargo, aquellos padres que no aceptan la individualidad de sus hijos, que suelen reaccionar de forma negativa ante sus muestras de pensamiento independiente, limitando y constriñendo su desarrollo personal, van a tener hijos con más síntomas de ansiedad y depresión, más dificultades en el logro de la identidad personal y menor competencia social (Rueter y Conger, 1998). En muchas ocasiones estos

padres utilizan estrategias de control psicológico, como descalificaciones, inducción de culpa, o manifestaciones de aceptación y afecto sólo de forma contingente al comportamiento del adolescente que ellos consideran apropiado. Este control emocional sería bien distinto a lo que podríamos definir como control conductual, que incluiría el establecimiento de límites y las estrategias de monitorización comentadas en el punto anterior. Si este control conductual ha aparecido asociado a un mejor ajuste externo, el control psicológico está relacionado con problemas emocionales (Barber, 1996; Barber et al., 1994; Garber, Robinson y Valentiner, 1997) y conductuales (Conger, Conger y Scaramella, 1997).

Aunque muchos investigadores han considerado que el fomento de la autonomía y el control psicológico serían los polos opuestos de la misma dimensión, recientemente algunos autores (Barber, Bean y Erickson, 2001; Silk, Morris, Kanaya y Steinberg, 2003) han puesto en entredicho esta consideración. Así, si como ya hemos comentado, la promoción o concesión de autonomía se refleja en la estimulación parental de la expresión y toma de decisiones independiente del adolescente, la ausencia de esta variable no implica necesariamente la presencia de control psicológico. Los padres pueden puntuar bajo en promoción de autonomía sin ser controladores, y a su vez, pueden controlar mucho psicológicamente a la vez que conceden libertad y autonomía a sus hijos, aunque, obviamente, será más frecuente encontrar una asociación negativa entre ambas variables. Existen algunos datos empíricos que apoyan la diferenciación entre estos constructos, ya que mientras que el control psicológico aparece asociado a los problemas emocionales y depresivos, la promoción de autonomía se relaciona con medidas de desarrollo positivo y con menos problemas conductuales durante la adolescencia (Hauser, Houlihan, Powers, Jacobson, Noam, Weiss-Perry, Follansbee, y Book, 1991; Silk et al., 2003).

- e) El enfoque tipológico: el enfoque al que acabamos de hacer referencia, no estaría completo si no dedicáramos algunas líneas a su complementario, el enfoque tipológico. Este enfoque nos permite tener una visión más completa del clima familiar y de su influencia sobre el bienestar adolescente al manejar simultáneamente diferentes

dimensiones, y permitir así una panorámica más clara de la relación entre padres e hijos. Probablemente, el enfoque tipológico más tradicional es el que ha considerado a los progenitores en función de su estilo educativo. A pesar de los algo más de 40 años que ya tiene esta clasificación (Baumrind, 1968; Maccoby y Martín, 1983), debemos señalar que a nuestro juicio sigue gozando de bastante buena salud, ya que lejos de considerarse “cerrada”, sigue generando investigaciones que profundizan en el constructo y analizan en mayor profundidad los efectos que estos estilos tienen sobre el desarrollo y el ajuste de niños, niñas y adolescentes. Conviene recordar en este momento que el estilo educativo no parte simplemente de la combinación de diferentes dimensiones de la conducta parental, sino que, como hemos señalado en el punto anterior, es un clima emocional, una constelación de actitudes que le son comunicadas al adolescente a través de aspectos indirectos como el tono de voz o el lenguaje no verbal (Darling y Steinberg, 1993), y que influyen en cómo las prácticas concretas son vividas por el chico y la chica.

Las investigaciones que han analizado la relación entre los estilos educativos y el ajuste adolescente han mostrado en los últimos años con bastante contundencia que el estilo democrático es el que favorece en mayor medida el desarrollo de chicos y chicas. Los hijos de padres democráticos presentan niveles más altos de autoestima y de desarrollo moral, manifiestan un mayor interés hacia la escuela, un mejor rendimiento académico y una mayor motivación (Dornbush, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987; Ginsburg y Bronstein, 1993; Glasgow, Dornbush, Troyer, Steinberg y Ritter, 1997; Lamborn et al., 1991; Pelegrina, García y Casanova, 2002), consumen sustancias como alcohol o drogas con menor frecuencia, son menos conformistas ante la presión negativa del grupo de iguales, y presentan menos problemas de conducta (Aunola, Stattin y Nurmi 2000; Darling y Steinberg, 1993; Lamborn, et al., 1991; Parra, 2001; Pelegrina, García y Casanova, 2002; Steinberg, et al., 1992). Por el contrario, los adolescentes que han crecido en un ambiente indiferente tienden a presentar toda una gama de problemas emocionales y conductuales, debido por un lado a que han carecido de un ambiente cálido y afectuoso, y por otro, a que no han tenido ningún tipo de guía ni control para su comportamiento. En niveles intermedios aparecen los adolescentes

hijos de padres y madres autoritarios y permisivos; mientras que las principales dificultades de los primeros se sitúan a nivel interno, con poca confianza en ellos mismos y síntomas depresivos, los problemas de conducta son las manifestaciones desajustadas más destacables de los segundos.

Como se ha comentado, el estilo democrático es el que reporta más beneficios para el desarrollo de chicos y chicas. Los padres que manifiestan este estilo, además de ser cálidos y afectuosos con sus hijos y de supervisar y guiar su conducta, apoyan la autonomía adolescente, aceptando y animando la creciente independencia del joven, algo especialmente importante durante la segunda década de la vida. De hecho, y siguiendo a Steinberg y Silk (2002), tres son los motivos por los que el estilo democrático fomenta el bienestar adolescente: en primer lugar el adecuado balance que establece entre control y autonomía del joven; en segundo lugar los intercambios comunicativos que promueven tanto el desarrollo intelectual en concreto, como la competencia psicosocial más general; y por último, la calidez y afecto del estilo que facilita los intentos de socialización de los progenitores haciendo que sus hijos e hijas sean más receptivos a ellos.

Si se presta atención a la literatura existente sobre la evolución del estilo educativo en función de la edad, hay que señalar que aunque algunos estudios apuntan a que el estilo de madres y padres y su influencia sobre el ajuste adolescente cambia a lo largo de los años (Johnson, Shulman y Collins, 1991; Smollar y Youniss, 1989), no existen aún datos concluyentes. En cualquier caso, no sería extraño pensar que las prácticas que más favorecen el desarrollo y el ajuste no sean las mismas al inicio que en los últimos años de la adolescencia. Por otro lado, la cuestión de si chicos y chicas tienen diferentes percepciones del estilo educativo de sus progenitores tampoco ha sido respondida de forma concluyente. Mientras que algunos trabajos no encuentran diferencias de género en la percepción del estilo educativo parental (Smetana, 1995), otras investigaciones sí encuentran discrepancias entre chicos y chicas, señalando por ejemplo que entre las chicas es más frecuente el estilo autoritario, sintiéndose más controladas por sus madres y padres que sus compañeros varones (Baumrind, 1991; Dornbush et al., 1987; Parra 2001; Shek, 2000).

En la actualidad hay autores que están replanteándose algunas cuestiones sobre los estilos educativos. Algunos trabajos que están impulsando la revisión del concepto son aquellos en cuyos resultados se matiza la idea de que el estilo democrático es el

mejor siempre y en todos los casos. En esta línea se encuentran estudios que por ejemplo señalan que en familias reconstituidas el estilo que más favorece, al menos en un primer momento, la autoestima de hijos e hijas es el permisivo (Barber y Lyons, 1994), o trabajos que ponen de manifiesto que en familias asiáticas y afro-americanas residentes en Estados Unidos, los hijos de padres autoritarios son los mejor adaptados (Chao, 1994; Darling y Steinberg, 1993). Se podría decir que aunque existe una relación bastante probada entre estilo democrático y ajuste adolescente, la fuerza de la relación varía dependiendo de las muestras, los contextos, y las variables de ajuste tomadas en cada estudio (Steinberg y Morris, 2001). Así, aunque hay suficiente evidencia para poder concluir que los adolescentes se benefician de un estilo democrático que combina calidez, firmeza y garantía de la autonomía psicológica, habrá que seguir profundizando sobre cómo fuerzas externas a la familia -como la red de apoyo social, las características socio-económicas del entorno o el grupo de iguales- acentúan o limitan el impacto del estilo educativo sobre el bienestar adolescente (Steinberg, 2001; Steinberg y Morris, 2001). En cualquier caso, se insiste en que en las sociedades industrializadas actuales, las características que promueve el estilo democrático –autoconfianza, motivación de logro, autocontrol, desarrollo moral o percepción de competencia- son las más deseables y las que facilitan una mejor adaptación (Steinberg, 2001).

Aunque frecuentemente se utiliza la etiqueta de estilo parental para hacer referencia a ambos progenitores, no en todas las ocasiones van a coincidir el estilo educativo del padre y de la madre. Los datos de la investigación nos indican que la situación ideal para un adolescente es la de disponer de dos padres democráticos. Sin embargo, la diferencia existente entre el ajuste psicológico y comportamental de estos chicos y chicas y el de quienes sólo tienen un padre democrático, es bastante menor que la diferencia entre quienes tienen al menos un progenitor democrático y quienes no tienen ninguno (Steinberg, 2001). Si durante la infancia la coherencia entre las prácticas y estilos educativos de los padres era un factor fundamental, al llegar la adolescencia esta coherencia resulta menos relevante que disponer de al menos un progenitor democrático.

Pero continuando con los aspectos de los estilos educativos que en la actualidad siguen generando debate, se debe señalar que una de sus principales limitaciones se refiere a su visión unidireccional de las relaciones, y a su consiguiente planteamiento de causalidad (Kerr et al., 2003). Más o menos explícitamente, el constructo de los estilos

parentales parte de la idea de que son padres y madres los que a través de un determinado estilo de comportamiento ejercen su influencia directa sobre los adolescentes. Según diferentes trabajos (Kerr et al., 2003; Palacios, 1999) este planteamiento es demasiado simple y tiene algunos problemas. Quizás uno de los más básicos es que este tipo de conclusiones parten de estudios en su mayoría correlacionales, estudios que no permiten establecer relaciones causales. Otro de los problemas del modelo es que minimiza el papel de chicas y chicos, por un lado al suponer que el impacto de las prácticas educativas es el mismo independientemente de características de los jóvenes como su temperamento o su edad, y por otro, al no tener en cuenta la percepción del adolescente sobre dichas prácticas. Además, parte de la idea de que la percepción de progenitores y adolescentes sobre las prácticas disciplinarias son una misma cosa, así por ejemplo, el que un padre crea que mantiene con su hija una actitud dialogante respecto a la sexualidad porque continuamente le pregunta con qué chicos sale, o si mantiene relaciones sexuales, no significa que la chica lo entienda también así, ya que más bien puede vivirlo como una intromisión en su vida privada. Finalmente, otra crítica se basa en que parece que el estilo adoptado por padres y madres es fruto de una decisión consciente y determinada por creencias y aspectos más o menos psicológicos, por lo que debe mostrar coherencia en las diferentes situaciones de la vida cotidiana siendo independiente de la conducta de los hijos (Palacios, 1999). Esta idea no tiene en cuenta algo que todos los padres saben, y es que casi con toda seguridad, ellos modifican su comportamiento en función de la respuesta de sus hijos (Bell, 1968, Harris, 1998).

Probablemente, y teniendo en cuenta lo comentado hasta ahora, sea de mayor utilidad un modelo complejo en el que se tengan en cuenta no sólo los estilos de madres y padres, sino también las características de la situación concreta de interacción, los rasgos y percepciones del chico o la chica, o incluso, utilizando términos de Bronfenbrenner, aspectos que sobrepasen al microsistema familiar como valores, estereotipos o la presencia de redes de apoyo social. Así mismo, es importante tener en cuenta dos aspectos muy íntimamente relacionados: por un lado que el estilo educativo no es una característica del progenitor, sino de la relación particular que mantiene con su hijo, y por otro que tiene más sentido pensar en influencias bidireccionales (Kerr, et al., 2003), ya que, siguiendo a Harris (1998), no es sólo que los buenos padres produzcan buenos hijos, sino que los buenos hijos también producen buenos padres.

- f) Las ideas de los padres sobre la adolescencia : Muchos investigadores han analizado las ideas que los padres sostienen sobre la educación y el desarrollo y su influencia sobre cómo se relacionan con sus hijos y cómo estructuran sus experiencias y su contexto. La mayoría de estos estudios se han centrado en las ideas o creencias sobre el desarrollo de niños pequeños, siendo muy escasos los que han analizado las ideas sobre el desarrollo adolescente. No obstante, recientemente han comenzado a realizarse algunos trabajos centrados en esta etapa que han proporcionado una información interesante acerca de lo que piensan los padres sobre la adolescencia. Algunos de estos estudios han analizado las concepciones o estereotipos generales acerca de este periodo evolutivo, encontrando que tanto padres como educadores y población general mantienen una idea bastante semejante a la visión de *storm and stress*, es decir, como una etapa difícil en la que son frecuentes los conflictos y los problemas conductuales (Buchanan y Holmbeck, 1998; Casco, 2003; Holmbeck y Hill, 1988). Esta visión tan pesimista puede condicionar de forma negativa las interacciones entre padres e hijos, llevando a los padres a manifestar un estilo más coercitivo o autoritario (Ridao, 2003), que hará más probable el surgimiento de conflictos y la aparición de problemas de ajuste emocional en el adolescente. Otro contenido generalmente incluido en estos estudios es el referido a las expectativas evolutivas sobre la edad que padres e hijos consideran más adecuada para que se comiencen a dar ciertos comportamientos, como salir en pareja, llegar tarde a casa, o sostener relaciones sexuales.

Los datos disponibles hasta el momento nos indican que los adolescentes sostienen unas expectativas más precoces que sus padres, lo que como ya se ha puesto de manifiesto en párrafos anteriores, va tener una repercusión negativa sobre las relaciones parento-filiales (Casco, 2003; Dekovic, Noom y Meeus, 1997; Holmbeck y O'Donnell, 1991). Aunque uno de los contenidos más frecuentes de los estudios acerca de las ideas sobre la infancia tiene que ver con los valores u objetivos educativos que los padres se plantean con sus hijos, no se disponen de muchos datos referidos a la adolescencia. Los pocos existentes señalan que los padres suelen valorar más la ausencia de problemas comportamentales, y los valores convencionales como obedecer

las normas, mientras que los adolescentes prefieren aquellos valores relacionados con la sociabilidad y la autonomía personal (Casco, 2003).

- g) Influencias genéticas sobre el desarrollo adolescente: Las influencias familiares sobre el desarrollo y ajuste adolescente parecen bien fundadas, y no cabe duda de que la familia continúa representando un contexto fundamental de desarrollo, aunque deba compartir su influencia con el grupo de iguales. No obstante, y como habíamos comentado en páginas anteriores, algunos autores como Harris (1998) han señalado que los psicólogos evolutivos suelen infravalorar el papel de los factores genéticos a la hora de explicar muchas diferencias individuales en comportamientos y rasgos psicológicos, mientras que asignan una importancia excesiva al papel de las prácticas educativas familiares. Nos gustaría en este momento hacer referencia a los trabajos realizados en el campo de la genética de la conducta, ya que son muchos los estudios centrados en la etapa de la adolescencia para tratar de determinar el papel que juegan tanto la herencia como el ambiente en las diferencias individuales de muchos rasgos y comportamientos (Oliva, 1997; Rodgers y Bard, 2003).

Algunos estudios se han centrado en conductas de riesgo como el consumo de tabaco, alcohol o drogas ilegales, encontrando tanto influencias genéticas como ambientales. Sin embargo, el hallazgo más llamativo es el referido a la distinta importancia que unos y otros factores tienen en el inicio de estos hábitos, o en su mantenimiento. Así, mientras que los factores sociales, especialmente aquellos que se refieren al medio compartido, tienen un mayor peso en la fase de adquisición de estas conductas, el mayor o menor consumo en sujetos habituados parece depender en mayor medida de factores genéticos (Rowe y Rodgers, 1991; Rowe, Chassin, Presson y Sherman, 1996). Otros estudios han hallado influencias genéticas tanto en la práctica de deportes (Boomsma, van den Bree, Orlebeke y Molenaar, 1989) como en la iniciación de la actividad sexual (Rodgers, Rowe y Miller, 2000). El estudio llevado a cabo por Pike y colaboradores (Pike, McGuire, Hetherington, Reiss y Plomin, 1996), puso en evidencia la existencia de una importante heredabilidad en la aparición de síntomas depresivos, con una influencia moderada del medio compartido. Por otro lado, el comportamiento antisocial recibía influencias genéticas y ambientales, tanto del medio

compartido como del no compartido. Finalmente, algún aspecto más fisiológico, como la edad de la menarquía, mostró una importante heredabilidad, aunque también es destacable la proporción de varianza atribuible al medio no compartido (Doughty y Rodgers, 2000). En cuanto a las habilidades intelectuales, los datos disponibles indican que a la hora de explicar las diferencias individuales, el peso de factores genéticos va aumentando según avanza la edad, siendo la heredabilidad mayor durante la adolescencia media que en la infancia. Igualmente va disminuyendo con la edad la importancia del medio compartido (Plomin et al., 1997). Estos datos han llevado a algunos autores a sugerir que los genes que afectan al desempeño intelectual durante la adultez no se activarían hasta la adolescencia (Rodgers y Bard, 2003).

Los estudios llevados a cabo en el campo de la genética de la conducta, revelan una moderada heredabilidad en muchos de los rasgos y comportamientos adolescentes estudiados, resultando curioso que los estudios realizados en relación con el desarrollo adolescente encuentren índices de heredabilidad similares para unos aspectos comportamentales como el consumo de drogas, y otros claramente biológicos como el desarrollo puberal (Rodgers y Bard, 2003), lo que parece poner de manifiesto una estrecha interacción entre aspectos biológicos y psicológicos, genéticos y ambientales. No obstante, estos trabajos también han servido para poner de relieve la importancia de factores ambientales, especialmente de aquellos situados en el medio no compartido, es decir, aquellas experiencias familiares- o extrafamiliares- que afectan a un miembro de la familia y no a otros. Y probablemente no podría ser de otro modo, ya que es en este medio no compartido donde tienen lugar los procesos de interacción entre el sujeto y su contexto que son los principales responsables del desarrollo.

**b. Implicaciones educativas para el fomento del desarrollo positivo adolescente en el contexto familiar.**

Como se ha tenido ocasión de exponer, la familia continúa siendo un contexto fundamental para el desarrollo durante los años de la adolescencia, por lo que al igual que se hizo en el capítulo anterior, los datos procedentes de la investigación van a servir para realizar algunas sugerencias de cara a la intervención dirigida a promover el desarrollo adolescente.

### Un mejor conocimiento de la adolescencia

- A nivel macrosistémico, sería importante tratar de *cambiar la representación social* marcadamente negativa que existe acerca de la adolescencia, dando una imagen más realista y alejada de los tópicos que relacionan al adolescente con la conflictividad, la violencia, el consumo de drogas o la promiscuidad. Los padres deben entender que la relación con su hijo no tiene necesariamente que empeorar de forma dramática a partir de la pubertad, ya que cuando tienen unas expectativas muy pesimistas éstas pueden terminar cumpliéndose. Así, podrían considerar que algunas actitudes o comportamientos que aparecen en su hijo son inevitables, y por lo tanto hay poco que ellos puedan hacer, llevándole a una negligencia que resultará perjudicial. Tampoco se trata de ofrecer una imagen idílica de la adolescencia, ya que, además de ser falsa, esta visión tan optimista puede desanimar y culpabilizar a aquellos padres que están atravesando dificultades en su relación con los hijos. Esta intervención puede llevarse a cabo en distintos niveles, desde campañas en los medios de comunicación hasta el trabajo directo con grupos o talleres de padres.

- Con frecuencia, los padres de chicos y chicas adolescentes se quejan de lo imprevisible y desconcertante que les resulta a veces el comportamiento de su hijo, por lo que es muy importante que los padres *conozcan los principales cambios* que suelen tener lugar durante la adolescencia. Por ejemplo, los cambios físicos y su repercusión a nivel emocional, las nuevas capacidades cognitivas que van a llevar al adolescente a posicionamientos muy críticos y desafiantes, o el proceso de desvinculación emocional con respecto a su familia. Cuando los padres tienen información sobre todas estas transformaciones suelen mostrarse menos angustiados y reaccionan de forma más racional y reflexiva ante los comportamientos de sus hijos. Como ya hemos tenido ocasión de comentar, no sólo cambia el adolescente, también sus padres lo hacen, por lo que resulta muy conveniente que sean conscientes del momento evolutivo en que se encuentran, y de cómo puede afectar a la relación con sus hijos.

- Muy relacionado con el aspecto anterior, y de una importancia también fundamental, es el *conocimiento de las necesidades* de los chicos y chicas durante esta etapa (Oliva, 2002). Aunque las mayores competencias del adolescente le dan una mayor autonomía que hace que muchas de las necesidades de la infancia

desaparezcan o pueda satisfacerlas por sí mismo, aparecen otras nuevas, que muchas veces no resultan tan evidentes como las del niño o niña de menor edad. Entre otras necesidades podemos destacar el tener una alimentación adecuada, dormir suficientes horas, realizar actividad física y acudir a controles sanitarios. También son importantes las necesidades afectivo-sexuales que van a experimentar una intensificación a partir de la pubertad. Los adolescentes aún necesitan el cariño y apoyo parental para afrontar los numerosos retos de estos años con la suficiente seguridad emocional, y un seguimiento o control que permita detectar el surgimiento de algunos problemas que pueden llegar a ser importantes y que con frecuencia aparecen asociados a la negligencia parental. Igualmente, los adolescentes manifiestan la necesidad de disponer de una mayor autonomía y unas mayores posibilidades de tomar decisiones y participar de forma activa tanto en el entorno familiar como en el escolar y social. Es importante que los padres sean conscientes de estas necesidades y ayuden a sus hijos a satisfacerlas, ya que muchos de los problemas propios de esta etapa surgen precisamente por la falta de adecuación o ajuste entre lo que necesita el joven y lo que encuentra en su casa.

#### Mostrar un estilo democrático

A lo largo de este capítulo se ha hecho referencia a un importante número de estudios que confirman que el medio familiar óptimo para el desarrollo del adolescente es aquél que combina la comunicación y el afecto con las exigencias de madurez, el establecimiento de límites, el seguimiento, y el fomento de la autonomía e individualidad. A todo ello habría que añadir una cierta flexibilidad y sensibilidad para ajustarse a los muchos cambios que se producen durante estos años de la adolescencia. Por lo tanto, parece claro que el objetivo que debe perseguir cualquier intervención dirigida a favorecer el desarrollo adolescente debe ser conseguir que padres y madres muestren un estilo educativo o disciplinario democrático (Steinberg y Levine, 1997).

- *Mostrar afecto y apoyo y establecer una buena comunicación* durante los años de la adolescencia es tan importante como lo era durante la infancia, ya que durante estos años chicos y chicas deberán hacer frente a distintas tareas evolutivas que podrán generarle mucho estrés, y van a necesitar todo el apoyo que sus padres les puedan proporcionar en estos momentos difíciles. Muchas veces los padres

tienden a infravalorar los problemas de sus hijos, pero situaciones frecuentes como una ruptura con algún amigo o amiga, unas bajas calificaciones escolares, o la exclusión de un equipo deportivo pueden tener un gran impacto emocional en el adolescente. Por lo tanto, un objetivo prioritario debe ser el establecimiento o mantenimiento de una buena relación afectiva, y son muchas las cosas que los padres pueden hacer para conseguirlo. Por ejemplo, pueden dedicar tiempo a realizar alguna actividad divertida juntos, bien a solas con el adolescente o bien toda la familia junta, haciendo todo lo posible por compatibilizar los horarios. También es importante hablar de temas que preocupen e interesen al adolescente, ya que con frecuencia las conversaciones entre padres e hijos están centradas en asuntos domésticos que suelen dar lugar a conflictos y enfrentamientos, de forma que los intercambios comunicativos suelen terminar convirtiéndose en situaciones aversivas que padres e hijos evitan. Por ello es importante romper ese círculo vicioso y volver a disfrutar de la conversación con los hijos. Establecer una sólida relación de confianza va a ser fundamental, y que los padres compartan con su hijo algunos sentimientos y preocupaciones de carácter más personal puede ayudar bastante, ya que de esta forma estarán transmitiendo el mensaje de que le consideran lo bastante maduro como para confiarle algunas preocupaciones. Con frecuencia los padres se limitan a interrogar a su hijo, estableciendo una comunicación estrictamente unidireccional que va a ser rechazada por el adolescente por considerarla como una invasión de su esfera privada. Es frecuente que con la llegada de la pubertad se establezca una cierta incomunicación de la que los padres suelen responsabilizar a sus hijos, aunque lo cierto es que la comunicación es un asunto interpersonal, y puede decirse que los padres también son responsables del deterioro que a veces se produce en ella. Son muchos los obstáculos que dificultan una buena comunicación, por ejemplo, una gran parte de los mensajes que los padres dirigen a sus hijos están plagados de críticas a sus errores, referencias a defectos, sarcasmos y ridiculizaciones. Si se tiene en cuenta que los adolescentes están construyendo su identidad, y pueden tener muchas dudas con respecto a su valía personal, es de esperar que sean muy sensibles a estas críticas y no muestren excesivo interés por iniciar o mantener unos intercambios comunicativos que les resultan tan aversivos y que contribuyen poco a mejorar su autoestima. Otra característica de los mensajes parentales es que suelen estar plagados de órdenes,

consejos y sermones sobre lo que deberían hacer, y tampoco parece que este tipo de mensajes sea el mejor aliciente para un chico o una chica que están tratando de desvincularse afectivamente de sus padres y busca mayores niveles de autonomía. Además de suprimir este tipo de vicios, es importante que los padres se muestren menos directivos y ayuden a sus hijos a reflexionar, animándole a buscar alternativas ante un problema o una situación determinada y evitando sugerirles demasiado pronto las soluciones. También resulta fundamental que muestren una actitud receptiva, que sepan escuchar, que presten atención cuando se comuniquen con su hijo, mirándole a los ojos, dejando a un lado cualquier actividad que estuviesen realizando, y dándole tiempo para que se exprese tranquilamente y sin interrupciones. De esta forma se le trasmite el mensaje de que se está interesado en lo que está contando, y el chico o la chica se sentirán escuchados, lo que favorecerá la comunicación parento-filial.

- A pesar de la controversia entre investigadores en relación con esta dimensión (Kerr et al., 2003), *el control o seguimiento* continúa siendo fundamental durante los años de la adolescencia, y muchos de los problemas comportamentales típicos de esta etapa suelen estar relacionados con su ausencia en el contexto familiar. No obstante, los padres de adolescentes deben mostrarse más flexibles, ya que un exceso de celo en el control puede resultar tan pernicioso como su defecto. Esta flexibilidad debe llevar a los padres ir ajustando las normas y exigencias a las nuevas necesidades y capacidades de su hijo o hija, y a ser conscientes de que unas normas que tenían sentido y validez cuando su hija tenía 9 años pueden resultar inadecuadas a los 13 ó 14 años, y que por lo tanto deben modificarse. Si un objetivo clave es favorecer la autonomía del adolescente, es muy importante que los padres vayan concediéndole de forma gradual libertad para actuar y para tomar sus propias decisiones. Sin embargo, en bastantes ocasiones los padres muestran una elevada ansiedad ante la posibilidad de que sus hijos se equivoquen y cometan errores, e intervienen continuamente para evitarlo. Se trata de una ansiedad justificada en unos padres que desean lo mejor para sus hijos, y conocen por su propia experiencia la importancia que tienen muchas de las decisiones que se toman a lo largo de la vida. Ni que decir tiene que los padres son una fuente esencial de apoyo y de orientación para unos adolescentes que con frecuencia se encuentran muy desorientados, sin embargo, también es recomendable que los padres les dejen buscar y encontrar su

propio camino y no presionen a su hijo para que se convierta en el adolescente que ellos fueron o que quisieron ser. En relación con este aspecto, puede sugerirse que a menos que la seguridad o la salud del menor esté en peligro, debe dejarse que aprenda de sus propios errores y vaya adquiriendo un sentido de la responsabilidad personal que difícilmente podría conseguir sin esa libertad para actuar.

- A la vez, resulta esencial que se *establezcan límites claros, razonados y justificados*, y aunque en muchas ocasiones un chico o una chica reaccionan con rebeldía ante el establecimiento de límites, esto suele ocurrir cuando las normas o reglas son establecidas de forma arbitraria y unilateral por parte de los padres. No se rebelan tanto ante el límite establecido como ante la imposición autoritaria del mismo, por lo que los padres deben hablar y discutir con sus hijos las normas y regulaciones familiares antes de imponerlas. Una vez establecidas las normas es importante que los padres se muestren coherentes y consistentes a la hora de exigir su cumplimiento. A veces, los padres pueden estar cansados, y tener la tentación de tolerar determinados comportamientos que en otras ocasiones serían sancionados, con lo que sus hijos pueden llegar a discriminar cuando es más probable que el incumplimiento de las normas sea tolerado. Eso no quiere decir, que no existan ocasiones o circunstancias especiales en las que una determinada norma pueda ser modificada, pero esas ocasiones deberían ser ajenas al estado de ánimo de los padres. También debe existir coherencia entre el padre y la madre a la hora de aplicar las normas y exigir su cumplimiento. Aunque en ocasiones puedan no estar de acuerdo, deberían resolver sus discrepancias en privado y tratar de ofrecer ante su hijo un frente común.

- En general, los padres deben *estar informados* de lo que hace su hijo o hija, y para ello es necesario que se interesen por él, le pregunten y conozcan a sus amigos y amigas, para evitar algunas situaciones de riesgo que pudieran estar produciéndose. Ya hemos comentado anteriormente que la carencia de seguimiento y de control suele llevar a problemas comportamentales, incluso cuando la relación entre padres e hijos es afectuosa. Pero igualmente deben evitar los padres mostrar una actitud inquisitorial o policial, interrogando a sus hijos acerca de algunos asuntos que ellos legítimamente pueden considerar privados, y que pueden llevar a que el adolescente se muestre aún más hermético en un intento de defender su esfera personal. De acuerdo con algunos estudios recientes ya mencionados (Stattin y Kerr,

2000), la forma más eficaz de supervisar es la auto-revelación, es decir cuando son los mismos adolescentes quienes informan a sus padres acerca de sus actividades y amigos, y esto suele ocurrir cuando existe confianza y una buena comunicación parento-filial. En estas situaciones es probable que sean los mismos adolescentes quienes tengan la iniciativa de compartir con sus padres muchas de sus preocupaciones, o de hablarle acerca de sus amigos o de sus actividades

Podemos concluir diciendo que la mejor fórmula que tienen los padres para favorecer el desarrollo de sus hijos durante la adolescencia es la de tratar de mostrar un estilo educativo democrático, sin embargo, para muchos padres ajustarse a este estilo resulta una tarea complicada que no siempre está a su alcance. Son muchos los obstáculos que pueden surgir en el camino que les acerca a ese padre ideal: falta de recursos y habilidades parentales, escasez de tiempo o energía, dificultades familiares o conyugales, un adolescente complicado que parece imposible de manejar, etc. Incluso en el supuesto de que muchos padres sepan qué tienen que hacer para favorecer el desarrollo no van a saber cómo hacerlo, por lo que apoyar a los padres en esa tarea, ofreciéndoles sugerencias sobre cómo mostrar un estilo democrático debe ser un objetivo prioritario de toda intervención centrada en la promoción del desarrollo y en la prevención de problemas de ajuste emocional y conductual durante la adolescencia.

## 5. REFERENCIAS

- Allen, J. P., Hauser, S., Eickholt, C., Bell, K., & 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.
- Amato, P.R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110, 26-46.
- Arnett, J. (1992). Reckless behavior in adolescence: A developmental perspective. *Developmental Review* 12, 339-373.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317-326.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of adolescence*, 23(2), 205-222.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.
- Barber, B. L., & Lyons, J. M. (1994). Family Processes and adolescent adjustment in intact and remarried families. *Journal of youth and adolescence*, 23, 421-436.
- Barber, B. K., Olsen, J. E. & Shagle, S. C. (1994). Associations between Parental Psychological and Behavioral Control and Youth Internalized and Externalized Behaviors. *Child development*, 65, 1120 - 1136.
- Barber, B. K., Bean, R. L., & Erickson, L. D. (2002). Expanding the study and understanding of psychological control. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 263-290). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Barnes, H. L., y Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, 56, 438-447.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. En P.E. Cowan y E.M Hetherington (Eds.). *Advances in family research*, Vol. 2 (pp. 111-163). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bell, R. Q. (1968). A interpretation of the direction of effects in socialization. *Psychological review*, 75, 81-95.
- Benedict, R. (1934), *Patterns of Culture*. Houghton, Mifflin Company. Boston.
- Boomsma, D.I., van den Bree, B.C., Orlebeke, J.F., Molenaar, P.C. (1989). Resemblances of parents and twins in sports participation and heart rate. *Behavioral Genetics* 19: 123–141.
- Bosma, H. A., Jackson, S. E., Zusling, D. H., Zani, B., Cicognani, E., Xerri, L. M., Honess, T. M., & Charman, L. (1996). Who has the final say? Decision on adolescent behaviour within the family. *Journal of Adolescence*, 19, 277-291.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development.*: Cambridge: Harvard University press. (Trad. Castellano, *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós ed.)
- Brooks-Gunn, J., J.A. Graber, y R.L. Paikoff (1994). Studying links between hormones and negative affect: Models and measures. *Journal of Research on Adolescence* 4: 469-486.
- Brown, B. B., Lamborn, S. L., Mounts, N. S., & Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64, 467-482.
- Buchanan, C. M., & Holmbeck, G. (1998). Measuring beliefs about adolescent personality and behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 609-629
- Buchanan, C. M., Eccles, J., & 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.
- Buchanan, C. M., Maccoby, E. E., & Dornbusch, S. M. (1996). *Adolescents after Divorce*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buhrmester, D. (1996). Need fulfilment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 158–185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Casco, F. J. (2003). *Ideas y representaciones sociales de la adolescencia*. Universidad de Sevilla: Tesis sin publicar.
- Coleman, J. (1980). The nature of adolescence. Londres: Methuen (Ed. Cast: Psicología de la Adolescencia. Madrid: Morata, 1985).

- Conger, R. D., & Ge, X. (1999). Conflict and cohesion in parent-adolescent relations: changes in emotional expression from early to mid adolescence. In M. B.-G. Cox, J. (Ed.), *Conflict and cohesion in families: causes and consequences* (pp. 185-206). Mahwah, n. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chambers, R. A., Taylor, J. R. y Potenza, M. N. (2003). Developmental neurocircuitry of motivation in adolescence: A critical period of addiction vulnerability. *The American Journal of Psychiatry*, 160, 1041-1052.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1119.
- Collins, W.A. (1992). Parents' cognitions and developmental changes in relationships during adolescence. En I. Sigel, A. McGillicuddy-DeLisi & J.J. Goodnow (Eds.), *Parenting belief systems* (2nd ed. pags. 175-199). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, W.A. (1997). Relationships and development during adolescence Interpersonal adaptation to individual change. *Personal Relationships*, 4, 1-14.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary Research on Parenting: The Case for Nature and Nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218-232.
- Conger, R.D., Ge, X., Elder, G.H., Lorenz, F.O., & Simons, R.L. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65, 541-561.
- Conger, K., Conger,R., Scaramella, L. (1997). Parents, siblings, psychological control and adolescent adjustment. *Journal of Adolescent Research*,12:113-38.
- Crouter, A. C., MacDermid, S. M., McHale, S. M., & Perry-Jenkins, M. (1990). Parental monitoring in dual- and single-earner families: Implications for children's school performance and conduct. *Developmental Psychology*, 26, 649-657.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Degirmencioglu, S. M., Urber, K. A., Tolson, J. M, y ichard, P. (1998). Adolescent friendship networks: Continuity and change over the school years. *Merrill-Palmer Quartely*, 44 :313-337.

- Dekovic, M., Noom, M. J. & Meeus, W. (1997). Expectations regarding development during adolescence: Parental and adolescent perception. *Journal of youth and adolescence*, 26, 253-272.
- Dorfman, L., & Schiraldi, V. (2001). *Off balance: Youth, race & crime in the news*. Washington, DC: Building Blocks for Youth.
- Dornbusch, S. M., Carlsmith, J.M., Bushwall, S.J., Ritter, P.L., Leiderman, H., Hastorf, A. H., y Gross, R.T. (1985). Single parents, extended households, and the control of adolescents. *Child Development*, 56, 326-341.
- Dornbush, S. M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F. & Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Doughty, D., y Rodgers, j. L. (2000). Behavior genetic modelling of menarche in U.S. females. In J. L. Rodgers, D. C. Rowe y W. B., Miller. *Genetic influences on human fertility and sexuality* (pp. 169-182). Boston: Kluwer.
- Durkin, k. y Barber, B. (2002). Not so doomed: computer game play and positive adolescent development.. *Applied Developmental Psychology*, 23, 373-392.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Maciver, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Ellis, B.J., & Garber, J. (2000). Psychosocial antecedents of variation in girls' pubertal timing: maternal depression, stepfather presence, and marital and family stress. *Child Development*, 71: 485-501.
- Ellis, B. J., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. S. (1999). Quality of early family relationships and individual differences in the timing of pubertal maturation in girls: A longitudinal test of an evolutionary model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 387-401.
- Ensminger, M.E. (1990). Sexual activity and problem behaviors among black, urban adolescents. *Child Development*, 61, 2032-2046.
- Erikson, E. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Feldman, S. S., Fisher, L. & Seitel, L. (1997). A longitudinal study of the effects of parents' marital satisfaction on the adaptation of young adults. *Journal of Research on Adolescence*, 7, 55-80.

- Foxcraft, D. R. (1994). *Adolescent drinking behavior: Family socialization influences develop with age*. Comunicación presentada en el Meeting of the Society for Research on Adolescence. San Diego, CA.
- Galambos, N., & Maggs, J. (1991). Out-of-school care of young adolescents and self-reported behavior. *Developmental Psychology*, 27, 644-655.
- Garber, J., Robinson, N.S., & Valentiner, D. (1997). The relation between parenting and adolescent depression: Self-worth as a mediator. *Journal of Adolescent Research*, 12, 12-33.
- Ge, X., Best, K. M., Conger, R. D. & Simons, R. L. (1996). Parenting Behaviors and the Occurrence and Co-occurrence of Adolescent Depressive Symptoms and Conduct Problems. *Developmental Psychology*, 32(4), 717-731.
- Ginsburg, G., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.
- Glasgow, K. L., Dornbush, S. M., Troyer, L. Steinberg, L., & Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 63(3), 507-529.
- Goodnow, J. J. (Ed.), *Parenting belief systems* (2<sup>a</sup> ed., pp. 175-199). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gould, R. L. (1978). *Transformations*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Graber, J. A., Brooks-Gunn, J., & Warren, M. P. (1995). The antecedents of menarcheal age: heredity, family environment, and stressful life events. *Child Development*, 66(2), 346-359.
- Granic, I., Dishion, T. J. & Hollenstein, T. (2003). The family ecology of adolescence: A dynamic systems perspective on normative development. In G. R. Adams, & Berzonsky, M. (Ed.), *The Blackwell Handbook of Adolescence*. Oxford, UK: Blackwell.
- Harris, J. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. New York: Free Press (Trad. Cast. El mito de la educación. Barcelona: Grijalbo, 1999).
- Hartos, J. L., & Power, T. G. (2000). Association between mother and adolescent reports for assessing relations between parent-adolescent communication and adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(4), 441-450.

- Hauser, S.T., Houlihan, J., Powers, S.I., Jacobson, A.M., Noam, G.G., Weiss-Perry, B., Follansbee, D. y Book, B.K. (1991). Adolescent ego development within the family: Family styles and family sequences. *International Journal of Behavioral Development, 14*, 165-193
- Hellenga, K. (2002). Social space, the final frontier: Adolescents on the Internet. En J.T. Mortimer y R. Larson (eds.), *The changing adolescent experience. Societal trends and the transition to adulthood*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Hetherington, E. M., Henderson, S. H., Reiss, D., Anderson, E. R., y Bray, J. H. (1999). Adolescent siblings in stepfamilies family functioning and adolescent adjustment. *Monographs of the Society for Research in Child Development: No. . 64, no. 2, serial no. 257*. Maldon, MA: Blackwell.
- Hodges, E.V.E., Finnegan, R.A., & 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., y Hill, J. (1988). Storm and stress beliefs about adolescence: Prevalence, self-reported antecedents, and effects of an undergraduate course. *Journal of Youth and Adolescence, 17*, 285-306.
- Holmbeck, G. N., & Hill, J. P. (1991). Conflictive Engagement, Positive Affect and Menarche in Families with Seventh-Grade Girls. *Child Development, 62*, 1030-1048.
- Holmbeck, G. N., & O'donnell, K. (1991). *Discrepancies between perceptions of decision making and behavioral autonomy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Iglesias, J. (1998). La familia española en el contexto europeo. En M.J. Rodrigo y Jesús Palacios (eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 91-114). Madrid: Alianza.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (Ed.). (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. París: Presses Universitaires de France.
- Jackson, S., Bijstra, J., Oostra, L. & Bosma, H. (1998). Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence, 21*, 305-322.
- Jacobson, K. C., & Crockett, L. J. (2000). Parental monitoring and adolescent adjustment: An ecological perspective. *Journal of Research on Adolescence, 10*(1), 65-97

- Jessor, R., & Jessor, S. L. (1977). The social-psychological framework. In R. Jessor & S. L. Jessor (Eds.), *Problem behavior & psychosocial development: A longitudinal study of youth* (pp. 17-42). New York, NY: Academic Press.
- Johnson, B. M., Shulman, S., & Collins, W. A. (1991). Systemic patterns of parenting as reported by adolescents: Developmental differences and implications for psychological outcomes. *Journal of adolescent research*, 6, 235-252.
- Kerr, M., & 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.
- Kerr, M., Stattin, H., Biesecker, G., & Ferrer-Wreder, L. (2003). Relationships with parents and peers in adolescence. In R. Lerner, Easterbrooks, M. A., & Mistry, J. (Ed.), *Handbook of Psychology* (Vol. 6. Developmental Psychology, pp. 395-419). New York: Willey.
- Krevans, J. y Gibbs, J.C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67: 3263-3277.
- Kurdek, L. A., & Fine, M. A. (1994). Family warmth and family supervision as predictors of adjustment problems in young adolescents: Linear, curvilinear, or interactive effects? *Child Development*, 65, 1137-1146.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, N. L. y Dornbush, S. M. (1991). Pattern of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Larson, R. 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., & 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., & Collins, W. A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115(2), 197-209.
- Laursen, B., Coy, K. C., & Collins, W. A. (1998). Reconsidering Changes in Parent-Child Conflict across Adolescence: A Meta-Analysis. *Child Development*, 69(3), 817-832.
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. Nueva York: Ballantine Books.

- Lewis, M. D. (1995). Cognition-emotion feedback and the self-organization of developmental paths. *Human Development*, 38, 71-102.
- Lewis, M. D. (1997). Personality self-organization: Cascading constraints on cognition-emotion interaction. En A. Fogel, M. Lyra, & J. Valsiner (Eds.), *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes* (pp. 193-216). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Linver, M.R., & Silverberg, S.B. (1995). Parenting as a multidimensional construct: Differential predictors of adolescents' sense of self and engagement in problem behavior. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 8, 29-40.
- Linver, M S., & Silverberg, S. B.(1997). Maternal predictors of early adolescent achievement-related outcomes: Adolescent gender as moderator. *Journal of Early Adolescence*, 17, 294-318.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. (1983). Socialization in The Context of the family Parent-child interactions. In E. M. Hetherington, & Mussen, P. H. (Ed.), *Handbook of child Psychology* (Vol. vol. 4, pp. 1-101). New York: Wiley.
- Mares, M. L. (1996). *Positive effects of television on social behavior: A meta-analysis* (Annenberg Public Policy Center Report Series, No. 3). Philadelphia: Annenberg Public Policy Center
- Martin, M. y Velarde, O. (2001). *Informe Juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- McClintock, M. & Herdt, G. (1996). Rethinking puberty: the development of sexual attraction, *Current Directions in Psychoycal Scencei* 5: 178-183.
- Mcleod, J.D., Kruttschnitt, C. y Dornfield, M. (1994). Does Parenting Explain the Effects of Structural Conditions on Children's Antisocial Behavior? A Comparison of Blacks and Whites” *Social Forces*, 73 (2), 575-604.
- Megías, E., Elzo, J., Megías, I., Méndez, S., Navarro, F. J. & Rodríguez, E. (2002). *Hijos y padres: comunicación y conflictos* . Madrid: Fundación de ayuda contra la drogadicción (FAD).
- Menéndez, S. (1998). La participación del padre en las tareas de crianza y cuidado de sus hijos e hijas. *Apuntes de Psicología*, 16, 367-386.
- Miller, M. A. (2002). Parent-adolescent communication about alcohol, tobacco, and other drug use. *Journal of Adolescent Research*, 17(6), 604-616.

- Montemayor, R. (1983). Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time. *Journal of Early Adolescence*, 3, 83-103.
- Mortimer, J.T. y Larson, R. (2002). Macrostructural trends and the reshaping of adolescence. En J.T. Mortimer y R. Larson (eds.), *The changing adolescent experience. Societal trends and the transition to adulthood*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Motrico, E., Fuentes, M. J., & Bersabé R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17(1), 1-13.
- Musitu, G., Buelga, S. Lila, M. Y Cva, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Noller, P. (1994). Relationship with parents in Adolescence: Process and Outcomes. In R. Montemayor, Adams, G.R., & Gullota, T.P. (Ed.), *Personal Relationship During Adolescence* : Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Noller, P., & Bagi, S. (1985). Parent-adolescent communication. *Journal of Adolescence*, 8, 125-144.
- Noller, P., & Callan, V. J. (1988). Understanding parent-adolescent interaction: the perception of family members and outsiders. *Developmental Psychology*, 24(5), 707-714.
- Noller, P., & Callan, V. (1990). Adolescents' perceptions of the nature of their communication with parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 349-362.
- Noller, P., & Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. London and New York.
- Oliva, A. (1997). La controversia entre herencia y ambiente. Aportaciones de la genética de la conducta. *Apuntes de Psicología*, 51, 21-35.
- Oliva, A. (1999). Desarrollo De La Personalidad Durante La Adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C, Coll. (Comp.). *Desarrollo Psicológico Y Educación*. Vol. I (pp. 471-492). Madrid: Alianza
- Oliva, A. (2002). Maltrato adolescente. *Bienestar y Protección Infantil*, 1, 71-90.
- Oliva, A. (en prensa). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación*.

- Oliva, A., Parra, A., y Sánchez-Queija. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20, 3-16.
- Paikoff, R. L., y Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110, 47-66.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. In F. López, Etxebarria, I., Fuentes, M. J., & Ortiz, M. J. (Ed.), *Desarrollo afectivo y social* (Vol. 1, pp. 431). Madrid: Psicología: pirámide.
- Parra, A. (2001). *Relaciones familiares y ajuste adolescente*. Universidad de Sevilla: Manuscrito no publicado.
- Parra, A., & Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de psicología*, 18, 215-231.
- Parra, A., Sánchez-Queija, I., & Oliva, A. (2002). *Two faces of the same reality: parents and adolescent perceptions of family communication and conflict*. Trabajo presentado en la 8th Conference of the European Association for Research on Adolescence, Oxford, U. K.
- Pelegrina, S., Garcia, M. C. & Casanova, P. F. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y aprendizaje*, 25(2), 147-168.
- Phillips, C.A., Rolls, S., Rouse, A. y Griffiths, M. D. (1995). Home video game playing in schoolchildren: A study of incidence and patterns of play. *Journal of Adolescence*, 18, 687-691.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Pike, A., McGuire, S., Hetherington, E. M., Reiss, D., & Plomin, R. (1996). Family environment and adolescent depressive symptoms and antisocial behavior: a multivariate genetic analysis. *Developmental Psychology*, 32, 4, 590-603.
- Ridao, P. (2003). *Las ideas de adultos y adolescentes sobre la adolescencia. Un estudio intergeneracional*. Universidad de Sevilla: manuscrito sin publicar.
- Rodríguez, E., Megías, I., Calvo, A., Sánchez, E. y Navarro, J. (2002). *Jóvenes y videojuegos*. Madrid: FAD, INJUVE.

- Rodgers, J. L. & Bard, D. E. (2003). Behavior genetic and adolescent development: A review of recent literature. En G. R. Adams y M. D. Berzonsky (Ed.). *Blackwell Handbook of Adolescence* (pags. 3-23). Malden, MA: Blackwell
- Rodgers, J. L., Rowe, D. C. & Miller, W. B. (2000). *Genetic influences on human fertility and sexuality: Theoretical and empirical contributions from the biological and behavioural sciences*. Boston: Kluwer.
- Rosenthal, D. A., & Feldman, S. S. (1999). The importance of importance: adolescents' perceptions of parental communication about sexuality. *Journal of Adolescence*, 22, 835-851.
- Rowe, D. C. & Rodgers, J. L. (1991). Adolescent smoking and drinking: are they epidemics?. *Journal of Studies on Alcohol*, 52, 2, 110-117.
- Rowe, D. C., Chassin, L., Presson, L., & Sherman, S. J. (1996). Parental smoking and the epidemic spread of cigarette smoking. *Journal of Applied Social Psychology*, 26, 5, 437-454.
- Rueter, M., & Conger, R. (1998). Reciprocal influences between parenting and adolescent problem-solving behavior. *Developmental Psychology*, 37, 1470-1482.
- Sampson, R.J., & Laub, J. (1994). Urban poverty and the family context of delinquency. *Child Development*, 65, 523 - 540
- Savin-Williams, R. C. & Berndt, T (1990). Friendships and peer relations. En Feldman, S. S y Elliot, S. S (Eds). *At the threshold: the developing adolescent*. MA Harvard: University Press.
- Shek, D. (2000). Differences between fathers and mothers in the treatment of, and relationship with, their teenage children: perceptions of chinese adolescents. *Adolescence*, 35(137), 135-147.
- Silk, J., Morris, A., Kanaya, T. & 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.
- Smetana, J. G. (1989). Adolescents' and Parents' Reasoning about family conflict. *Child Development*, 60, 1052 - 1067.
- Smetana J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66:299-316.
- Smetana, J.G., Yau, J., & Hanson, S. (1991). Conflict resolution in families with adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 1(2), 189-206.

- Smollar, J., & Youniss, J. (1989). Transformations in adolescents' perceptions of parents. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 71-64.
- Steinberg, L. (1981). Transformations in family relations at puberty. *developmental psychology*, 17, 833-840.
- Steinberg, L. (1990). Interdependency in the Family: Autonomy, conflict and harmony in the parent-adolescent relationship. Dans S.S. Feldman et G.R. Elliott (Eds), *At the threshold: The Developing Adolescent*. Cambridge, Mass., 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., Elmen, J., & Mounts, N. (1989) Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L., & Levine, A. (1997). *You and your adolescent. A parent's guide for ages 10 to 20*. New York: Harper Perennial
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology* (52), 83-110.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & 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., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. En I. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. I. Children and parenting, ). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steinberg, L., & Silverberg, S. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841-851.
- Steinberg, L., & Steinberg, W. (1994). *Crossing Paths: How your child's adolescence triggers your own crisis*. New York: Simon & Shuster.
- Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072-1085.

- Sussman, S., Dent, C., McAdams, L., Stacy, A., Burton, D., & Flay, B. (1994). Group self-identification and adolescent cigarette smoking: A 1-year prospective study. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(3), 576-580.
- Van Geert, P. (1994). *Dynamic systems of development: change between complexity and chaos*. Nueva York: Harvester Wheatsheaf.
- Weston, R., & Millward, C. (1992). Adolescent children and their parents. *Family matters*, 33, 36-39.
- Weintraub, K.J. & Gold, M. (1991). Monitoring and delinquency. *Criminal Behaviour and Mental Health*, vol. 1, pp. 268-281.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

**ANEXO N° I : Listado de competencias específicas resultante del pilotaje del grupo nominal.**

- Capacidad para establecer amistades
- Capacidad para establecer relacionales con adultos
- Capacidad para integrarse en grupos
- Sentido de pertenencia (grupo, escuela, cultura, etc.)
- Capacidad de toma de decisiones
- Inteligencia emocional
- Iniciativa para actividades/proyectos
- Intereses/aficiones/motivaciones
- Planificación
- Expectativas de futuro
- Actitud positiva ante la vida
- Empatía
- Compromiso/Responsabilidad
- Autoestima positiva
- Identidad positiva
- Autoeficacia/Locus de control
- Habilidades de resolución de conflicto
- Habilidad comunicativa
- Compromiso con el aprendizaje
- Ajuste académico
- Habilidades de aprendizaje
- Resistencia a la presión grupal
- Autocontrol/Autodisciplina para perseverar?
- Pensamiento crítico
- Prosocialidad
- Competencia moral/ética
- Asertividad
- Afrontamiento
- Autonomía
- Compromiso social

**ANEXO N° 2 : Diversos ámbitos profesionales propuestos para la realización del grupo nominal**

<b>USMI</b>
<b>Clínica Privada</b>
<b>Orientadores</b>
<b>Profesores de universidad</b>
<b>Ayuntamiento- Programas</b>
<b>Instituto de la Juventud</b>
<b>Servicios comunitarios</b>
<b>Asociaciones</b>

\* **Nota** : Reservamos en el informe el anonimato de los profesionales participantes.

**ANEXO N° 3: Carta de invitación a diversos profesionales**

*Estimado/a colega:*

*El Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación está llevando a cabo, con la financiación de la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía y en el marco del programa Forma Joven, un estudio sobre la promoción del desarrollo y la salud mental en la adolescencia. Una de las actividades de investigación incluidas en dicho estudio consiste en la realización de un grupo nominal integrado por profesionales con experiencia en ámbitos relacionados con la educación, la salud mental o el desarrollo adolescente. Como probablemente ya sepas, el grupo nominal es una técnica cualitativa que se utiliza para encontrar una solución consensuada a problemas difíciles, y consistente en reunir a un grupo de expertos para que expresen su opinión sobre un tema elegido previamente.*

*En este caso, pretendemos establecer una jerarquía de competencias que puedan considerarse fundamentales cuando se trata de caracterizar a un chico o chica ajustado y saludable, y que, por lo tanto, debieran promoverse en nuestros adolescentes. Se*

*trataría de entender el ajuste psicológico como algo que va más allá de la ausencia de problemas, y definir una serie de competencias o características, ordenadas en función de su importancia, que puedan ser consideradas como objetivos de cualquier programa encaminado a la promoción del desarrollo positivo durante la adolescencia.*

*Teniendo en cuenta tu experiencia en este ámbito, para nosotros sería de mucha importancia poder contar con tu presencia. La duración de la sesión grupal sería de una hora, aproximadamente, y tendría lugar durante el mes de octubre.*

*Nos gustaría conocer tu disposición a colaborar y tu preferencia en cuanto a horario y día de la semana.*

Tras las experiencias pilotos previas de desarrollo del la técnica del grupo nominal, acordamos el siguiente guión como plan de trabajo (ver anexo nº 4) para la sesión desarrollada el jueves 8 de Noviembre de 2007.

#### **ANEXO N° 4: Guión de trabajo para la sesión del grupo nominal**

1º Saludo/Explicación del propósito de la investigación

2º Presentación breve de las partes de la sesión de trabajo

3º Recordatorio de instrucción sobre la primera tarea (listado de competencias específicas: “Queremos que penséis en las características que consideráis importantes que tenga un adolescente para un desarrollo psicológico positivo y saludable, y para que le vaya bien y afronte con éxito las tareas evolutivas propias de esta etapa (por ejemplo, buena autoestima). En ese listado de características del adolescente no deben incluirse ni los aspectos físicos ni tampoco las características contextuales (por ejemplo, “buen clima familiar” tiene que ver con el contexto, no con una característica de del individuo)

4º Comprobación de si se ha traído la tarea encargada. Aquellos que no, se les insta a que la escriban si quieren o sumen sus ideas al final sobre la pizarra

5º Construcción de la lista grupal de competencias en la pizarra. Posibles intervenciones del moderador:

- Pedir ejemplos o concreción de una generalidad
- Pedir aclaraciones para formular más operativamente la competencia propuesta.

- Unir términos claramente similares, pidiendo la aprobación del grupo.

6° Asignación de letras del abecedario a las competencias escritas en la pizarra.

7° Entrega de lápices y tarjetas al grupo para la anotación de las competencias propuestas para votación (tantas como competencias hayan resultado)

8° Votación-ranking individual sobre la importancia de las competencias propuestas en grupo de más a menos importantes (p.ej. si han salido 18 competencias, 18 es la puntuación máxima).

- Para ello les proponemos como sistema de trabajo posible que ordenen las tarjetas en tres grupos (las más importantes, las menos y las restantes intermedias)
- Una vez ordenadas todas las tarjetas dentro de cada grupo, deben asignar una puntuación a cada tarjeta (pe. Del 18 al 1)

9° Recuento grupal de las votaciones. Hemos pensado que en vez de hacer un receso para el recuento, este momento puede ser aprovechado para ofrecerles un café y alguna cosilla.

10° Lista definitiva- ranking de competencias

