

LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA COMO PROMOTORES DEL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

Tesis Doctoral presentada por

D. Miguel Ángel Pertegal

Director de la Tesis Doctoral

Dr. Alfredo Oliva Delgado

Prof. Titular del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla

Co-Director de la Tesis Doctoral

Dr. Ángel Hernando Gómez

Prof. Titular del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva

Sevilla, Junio 2014

A mi hijo.
A mi madre.
A mis amig@s.
A mi “sueñito con piernas”

“Si he visto más lejos, es porque estoy subido a hombros de gigantes”
(Isaac Newton, 1676)

AGRADECIMIENTOS

A todos y cada uno de los chicos y chicas adolescentes del estudio, el *leitmotiv* de este trabajo.

A mi director de tesis, de quien he bebido la curiosidad por comprender, la pasión por escribir y que ha hecho este camino arduo tan llevadero desde su cercanía, humor e inteligencia. Nunca olvidaré la confianza que depositaste en mí y tu apoyo todo este tiempo. Espero poder seguir disfrutando juntos en nuevos proyectos.

A María Luisa por iniciarme en este camino. Te debo mucho en lo profesional, pero más aún como persona. No podría explicar mi vida sin mencionar tu presencia.

A los miembros de mi equipo de investigación, que me acompañaron y animaron en esta tarea, discutiendo y debatiendo sobre el desarrollo positivo. Especialmente a quienes recorrieron antes este camino y me alumbraron con sus pasos.

A mis compañer@s de trabajo que hacen que ir a trabajar sea algo deseado. Me siento orgulloso de pertenecer a este departamento, un grupo tan comprometido y cuya calidad humana es tan grande, lamentablemente algo extraño en estos tiempos que corren. Un grupo que para ser así, bebimos tod@s de la mejor fuente: nuestro querido y admirado Jesús.

A la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía por la oportunidad de hacer posible con su ayuda la realización de esta investigación.

A mis amigos de Sanlúcar, mi “panda”, con los que tantas cosas he vivido. En especial, a César, por estar siempre ahí.

A mis amig@s de Granada, que fue sin duda, la época profesional más feliz de toda mi vida, rodeado de niños y adolescentes, de la que me llevé amistades tan valiosas como Felipe y Che.

A todas esas almas gemelas que me he ido encontrando en el camino, en especial, a esas Cármenes con las que la vida me salpicó afortunadamente.

A mis amigas de Sevilla, que sois muchas mis compañeras también afortunadamente. Siempre he dicho que me siento afortunado de haber estado rodeado de grandes mujeres que han enriquecido y han hecho crecer en mí, lo digo sin tapujos, lo mejor de mí: ese lado “femenino”. Gracias por vuestro apoyo en lo emocional y en lo concreto en todo este tiempo, pero sobre todo porque habéis sido lo más, en los peores momentos que he atravesado. En especial, muchas gracias Águeda, te debo tanto, tanto, amiga. Gracias Espe, no sabes el bien que me ha hecho contar contigo. Espero devolvéroslo algún día. En fin. ¡Viva esa “superpandi”! (Bea, Inma, Paqui, Maite ...)

A mi familia, a los que me ayudasteis sin necesidad de pedir nada. Especialmente a mi madre por ser el principio de todo, con su cariño y amor incondicional. ¡Me gustaría tanto poder compartir esto contigo!

A mi hijo, esa personita tan especial, a quien este trabajo no le restó, lo digo orgulloso, ningún ápice de tiempo. He disfrutado de ti desde el día en que me abriste los ojos. Y siempre serás para mí lo más grande, eres ya la mejor obra que podía haber imaginado. Y me quedan tantos motivos para seguirme sintiendo tan orgulloso de ti.

A mi “sueñito con piernas” ... por fin te encontré.

Gracias a tod@s por haberme traído hasta aquí.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	13
PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN TEÓRICA	17
1. Breve introducción sobre la necesidad de un cambio en la mirada sobre la adolescencia	19
2. Los modelos previos de acercamiento a la adolescencia e intervención en ella	23
2.1. El modelo del déficit: “El vaso medio vacío” . El enfoque de la prevención centrado en la reducción del impacto de los factores de riesgo y la compensación en el desarrollo.....	23
2.2. El modelo de la competencia: “El vaso medio lleno” . Un avance de la ciencia de la prevención hacia la promoción focal de habilidades relacionadas con conductas o problemáticas de riesgo.....	29
2.3. El modelo de la resiliencia: “¿El vaso irrompible?” . Un modelo basado en la protección; completando la ecuación del desarrollo adolescente....	33
3. El enfoque del desarrollo positivo adolescente como referente: “El vaso que se derrama” . Un modelo de promoción de la salud adolescente más allá del riesgo, de la protección y de la competencia.....	39
4. Las diferentes propuestas sobre el desarrollo positivo adolescente	51
4.1. Propuestas teóricas integrales centradas en las fortalezas personales de los adolescentes	51
4.1.1. El modelo de las Cinco Ces de Pittman.....	52
4.1.2. El modelo de las Cinco/Seis Ces de Lerner.....	53
4.1.3. Una propuesta sobre el “florecimiento” o desarrollo positivo adolescente en nuestro contexto.....	57

4.2.	Propuestas centradas en los activos o fortalezas contextuales: los rasgos de los contextos que promueven el desarrollo positivo...	59
4.2.1.	Las denominadas como Cinco Promesas de la Alianza Americana: una especie de modelo sintético de los inputs sociales o contextuales para el desarrollo positivo.....	59
4.2.2.	La propuesta del National Research Council – NCR- sobre los rasgos positivos fundamentales de los contextos que promueven el desarrollo saludable y exitoso en la adolescencia.....	61
4.2.3.	La propuesta de los 40 Developmental Assets del Search Intitute como referente fundamental acerca de los activos o fortalezas contextuales.....	62
4.3.	Una propuesta integradora sobre los indicadores de un desarrollo positivo adolescente –Outcomes-.....	69
5.	El estudio de la escuela como escenario educativo y contexto promotor del desarrollo positivo adolescente	73
5.1.	El papel de la escuela y su doble función educativa: hacia el logro conjunto del rendimiento académico y la promoción del desarrollo saludable.....	73
5.2.	La caracterización de la escuela como entorno y sus rasgos positivos como contexto de desarrollo adolescente: hacia una propuesta de conceptualización de los activos escolares.....	77
6.	Una aproximación comprensiva sobre la contribución escolar al desarrollo positivo adolescente: las distintas variables implicadas en el éxito integral de la escuela.....	81
6.1.	La influencia de los inputs individuales, familiares y escolares.	85
6.1.1.	Inputs individuales: el género y la edad o curso escolar.....	86
6.1.2.	Inputs familiares: nivel educativo y socioeconómico.....	87
6.1.3.	Los inputs escolares: tamaño, titularidad, oferta educativa, estabilidad del profesorado y participación en planes y programas.....	89

6.2.	Los procesos de centro: los activos escolares percibidos tanto por el alumnado como por el profesorado.....	95
6.2.1.	La dimensión interpersonal de la vida del centro educativo: un clima cálido y seguro.....	99
6.2.2.	La dimensión afectiva de la vida del centro educativo: los vínculos y conexión con la escuela.....	107
6.2.3.	La dimensión reguladora de la vida del centro educativo: la estructuración del entorno en cuanto a metas, normas y valores. Una cultura escolar compartida.....	115
6.2.4.	La dimensión participativa de la vida del centro educativo: el empoderamiento y la participación del alumnado y del profesorado; y las oportunidades positivas para ambos.....	121
6.3.	La contribución de la escuela a los diferentes resultados educativos.....	129
6.3.1.	La autoestima como indicador fundamental de la fortaleza o competencia personal.....	131
6.3.2.	La satisfacción vital como indicador fundamental del bienestar adolescente.....	133
6.3.3.	La comprensión y regulación de emociones como indicadores de la competencia emocional.....	135
6.3.4.	Las habilidades sociales como indicador de la competencia social.....	137
6.3.5.	Los valores positivos como indicadores de la competencia moral.....	141
6.3.6.	El compromiso con el aprendizaje y el rendimiento académico como indicadores del éxito escolar	145
6.3.7.	El ajuste externo, el ajuste interno y el consumo de sustancias como indicadores del ajuste/desajuste adolescente.....	149

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO.....	159
1. OBJETIVOS.....	161
2. MÉTODO.....	167
2.1. Participantes.....	169
2.2. Instrumentos.....	175
2.3. Procedimiento.....	183
2.4. Diseño metodológico y plan de análisis.....	185
3. RESULTADOS.....	189
3.1. La percepción del alumnado sobre el centro.....	191
3.1.1 Desarrollo y validación de una escala de percepción de activos escolares desde la perspectiva del alumnado.....	191
3.1.2. Descripción y análisis de las diferencias en la percepción del alumnado en función del género y curso escolar.....	207
3.1.3. La construcción de una tipología de las percepciones del alumnado sobre el centro educativo.....	237
3.2. La percepción del profesorado sobre el centro educativo y sus activos.....	243
3.2.1. Desarrollo y validación de una escala de percepción del clima y funcionamiento del centro desde la perspectiva del profesorado.....	243
3.2.2. La percepción del profesorado sobre el centro en base a sus características.....	259
3.3. La construcción de una tipología de centros en función de la percepción conjunta del alumnado y del profesorado.....	281
3.3.1. La comparación de la percepción del alumnado y del profesorado sobre el centro educativo.....	281
3.3.2. Tipología de centros en base a la percepción conjunta de alumnado y profesorado sobre los activos escolares.....	283

3.4. Las variables relativas a los centros y las percepciones del alumnado y del profesorado.....	289
3.4.1. La influencia de las variables de centro sobre los activos escolares percibidos por el alumnado.....	289
3.4.2. La relación entre algunas variables de centro y la tipología conjunta...	293
3.5. Descriptivos y análisis en función del género y curso escolar de los indicadores de desarrollo positivo utilizados.....	299
3.6. Descriptivos y análisis en función del género y curso escolar de los indicadores de ajuste adolescente utilizados.....	319
3.7. Análisis de la influencia de las tipologías en el desarrollo positivo y ajuste adolescente.....	327
3.8. Análisis de la contribución de los activos escolares sobre los diversos indicadores de desarrollo positivo y ajuste adolescente.....	343
3.9. Desarrollo de modelos estructurales parciales explicativos del desarrollo positivo y ajuste adolescente a partir de los activos escolares más relevantes.....	367
*Nota: Ver síntesis de resultados en: págs. 205, 233, 241, 257, 279, 287, 295, 315, 325, 333, 341, 347 y 365.	

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES..... 379

4.1. La percepción del alumnado sobre el centro y sus activos en función del género y curso escolar.....	381
4.2. La influencia de las variables de centro en la percepción del alumnado de los activos escolares.....	389
4.3. La percepción del profesorado sobre el centro y sus activos.....	393
4.4. El desarrollo positivo adolescente en función del género y curso escolar.....	397
4.5. El ajuste adolescente en función del género y curso escolar.....	405
4.6. La influencia de las tipologías de activos y de centros en el desarrollo positivo y ajuste adolescente.....	409
4.7. La contribución de los activos escolares sobre el desarrollo positivo y ajuste adolescente.....	417
4.8. Modelos estructurales explicativos del desarrollo positivo y ajuste adolescente a partir de los activos escolares más relevantes.....	427
4.9. Fortalezas, limitaciones y futuras líneas de investigación.....	429
4.10. Implicaciones prácticas y estrategias de intervención.....	431

5. REFERENCIAS.....	439
----------------------------	------------

6. ANEXOS.....	481
-----------------------	------------

A Cuestionario de Datos Socio-demográfico.....	485
---	------------

B Escala de Percepción y Funcionamiento del centro (versión alumnado).....	489
---	------------

C Escala de Percepción y Funcionamiento del centro (versión profesorado)...	493
--	------------

D Escala de Autoestima.....	497
------------------------------------	------------

E Escala de Satisfacción Vital.....	501
--	------------

F Escala para la Evaluación de la Expresión, Manejo y Reconocimiento de Emociones (TMMS 24).....	503
---	------------

G Escala para la Evaluación de Habilidades Sociales.....	507
---	------------

H Escala de Valores para el Desarrollo Positivo Adolescente (EV-DPA).....	511
--	------------

I Youth Self Report (YSR).....	515
---------------------------------------	------------

J Cuestionario de Estilo de Vida.....	521
--	------------

PRESENTACIÓN

En el año 2011 el número de adolescentes en el mundo alcanzó el mayor volumen registrado: 1.200 millones de jóvenes con edades comprendidas entre 10 y 19 años de entre los 7.000 millones de habitantes de la tierra, una cifra sin parangón antes en la historia (Fuente: UNFPA, 2011) ¿Podrá esta cohorte de adolescentes y jóvenes ser una buena noticia para el futuro de la humanidad? La respuesta a esta pregunta, en gran medida, depende de la capacidad de las familias, las escuelas, las comunidades y los gobiernos de dar oportunidades reales para el desarrollo del potencial humano de esta nueva generación. Y el primer paso, antes de nada, supone desarrollar y contribuir a una imagen más realista y positiva de la adolescencia y de los y las adolescentes. A ello debemos contribuir desde la investigación y este trabajo espera aportar algo en ese sentido.

El presente trabajo se enmarca en los esfuerzos de nuestro grupo de investigación en el análisis y la comprensión del desarrollo adolescente¹, en sus diversas facetas y competencias

¹ A lo largo de este trabajo emplearemos en algunas ocasiones el género masculino gramatical para hacer referencia a ambos sexos, en aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva (Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española, 2005). No existe en esta decisión intención discriminatoria alguna, sino el deseo de evitar reiteraciones que pudieran dificultar la comprensión del discurso, en un intento por hacer siempre explícita la alusión a ambos sexos.

posibles, además de prestar una atención especial a la contribución escolar a la promoción de un desarrollo saludable y positivo desde el contexto escolar, de entre los diversos contextos de vida relevantes de nuestros adolescentes.

Este estudio adopta como marco de referencia teórico el denominado *modelo de desarrollo positivo adolescente* (Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006), asumido en nuestros trabajos (Oliva et al., 2008, 2010), en el cual diversos factores se consideran como activos, no solo como factores que promueven el desarrollo sino que, a su vez, pueden prevenir el surgimiento de problemas.

Este trabajo, por tanto, parte de un proyecto de investigación más amplio sobre el *Desarrollo Positivo y Salud Mental Adolescente*, financiado por la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía, con referencia 2008/0000239. Dentro de dichos intereses de investigación, la presente tesis doctoral tiene el objetivo de contribuir al estudio del desarrollo adolescente positivo y al de los activos escolares que influyen en él, intentando aislar la verdadera contribución de los centros de secundaria a éste. Para ello, estamos interesados en ofrecer una visión comprehensiva y global de la escuela secundaria como contexto de desarrollo y entorno educativo y su contribución específica al desarrollo positivo fundamentalmente, pero también al ajuste adolescente.

Consideramos que un mayor conocimiento de los procesos y activos implicados en el desarrollo adolescente positivo, nos permitirá no solo obtener una visión más positiva y realista sobre los y las adolescentes de nuestro contexto, sino que nos llevará a la optimización del desarrollo adolescente por las implicaciones prácticas de este trabajo. En ese sentido, perseguimos también realizar una aportación práctica que permita optimizar en términos de eficacia el diseño de estrategias de evaluación e intervención desde el ámbito escolar. Al fin y al cabo, la promoción, el apoyo y la mejora de la calidad de vida de los y las adolescentes constituyen, al fin y al cabo, el *leitmotiv*, el objetivo último de esta tesis doctoral.

Para dar respuesta a nuestros intereses, los contenidos de este trabajo se articulan en dos partes (introducción teórica y estudio empírico) y en torno a cinco grandes capítulos.

En el primer y único capítulo de la parte teórica de este trabajo, la introducción, se presenta el marco teórico que guía la investigación llevada a cabo. Para ello, se realiza una revisión actualizada de la literatura científica relativa al objeto de estudio de esta tesis tanto en lo relacionado con el desarrollo positivo como respecto al contexto escolar y las variables implicadas para el éxito integral de la escuela.

En primer lugar, presentamos los distintos modelos previos de aproximación a la adolescencia y a la intervención en ella, para acabar presentando el enfoque de desarrollo positivo adolescente adoptado en este trabajo. A continuación, examinamos las distintas propuestas acerca de las fortalezas personales y activos que nos llevaron a la toma de decisiones sobre los indicadores de desarrollo positivo adolescente utilizados en este trabajo.

Posteriormente, centramos el foco en la comprensión de la escuela como escenario y contexto de desarrollo, aportando una visión comprehensiva de ella. Para ello, partimos como punto de partida la consideración de algunas variables de centro que pudieran modular e influir

en la percepción de los centros educativos. A continuación, desarrollamos nuestra propuesta de activos escolares fundamentales, que pretende sintetizar las dimensiones fundamentales implicadas en las vivencias psicológicas de los y las adolescentes acerca de sus centros educativos. Finalmente, abordamos los distintos resultados educativos a evaluar desde una óptica integral, incluyendo no solo indicadores de la competencia y del rendimiento académico, sino también respecto al bienestar, competencias adolescentes e incluso sobre algunas variables referidas a su ajuste.

En la segunda parte de esta tesis, el estudio empírico, en un primer capítulo, se recogen de manera explícita los objetivos marcados en esta tesis doctoral. Así se presentan tanto los objetivos generales perseguidos como los objetivos específicos que nos ayudan a su consecución.

En el segundo capítulo, se describen de manera detallada los aspectos metodológicos del trabajo de investigación: muestra seleccionada, instrumentos administrados, procedimiento seguido, diseño y plan de análisis realizado.

En el tercer capítulo, dedicado a la exposición de resultados, se presentan los hallazgos obtenidos en relación a cada uno de los objetivos específicos marcados en esta investigación.

En el capítulo cuarto, dedicado principalmente a la discusión y conclusiones de este trabajo, se discuten con detalle los hallazgos obtenidos en esta tesis doctoral en relación a los objetivos propuestos y las evidencias empíricas obtenidas en contraste con la revisión de literatura realizada. Igualmente, en este capítulo se reflexiona sobre las aportaciones que este trabajo realiza a la investigación en el sentido de la percepción de la escuela como contexto de desarrollo y entorno educativo y su contribución al desarrollo positivo y ajuste adolescente. También son indicadas sus principales fortalezas y limitaciones, las posibles líneas futuras de investigación, además de algunas sugerencias sobre estrategias de intervención en el contexto escolar de acuerdo a lo evidenciado empíricamente en nuestro estudio acerca de los activos escolares más relevantes.

Finalmente, en los dos *capítulos finales del estudio empírico, quinto y sexto,* se incluyen las referencias bibliográficas empleadas y se presenta la relación de anexos sobre instrumentos utilizados en este estudio.

PRIMERA
PARTE

INTRODUCCIÓN
TEÓRICA

INTRODUCCIÓN TEÓRICA

1. BREVE INTRODUCCIÓN SOBRE LA NECESIDAD DE UN CAMBIO EN LA MIRADA SOBRE LA ADOLESCENCIA.

“Los jóvenes de hoy en día son unos tiranos. Contradicen a sus padres, devoran su comida y le faltan al respeto a sus maestros”- Sócrates- Siglo V A.C.

Antes de iniciar este trabajo, queremos reflexionar brevemente sobre la imagen actual sobre los y las adolescentes. Lamentablemente, la visión dramática de la adolescencia ha estado presente a lo largo de la historia (Arnett, 1999; Oliva, 2003), y a dicho debate contribuyeron incluso los primeros acercamientos psicológicos a su estudio –ver Cuadro nº 1-, que enfatizaban la adolescencia como una etapa conflictiva, como un segundo nacimiento de la persona (Hall, 1904); frente al planteamiento de que otra adolescencia era posible: una transición gradual y tranquila a la adultez (Mead, 1928).

Cuadro n° 1: Reflejo de la visión de la adolescencia como “Tormenta y drama” en algunas aportaciones de autores relevantes en el inicio del estudio de la adolescencia

Autor/a	Expresiones acuñadas
Hall (1904)	“Segundo nacimiento”
Anna Freud (1969)	“Perturbación”
Erikson (1968)	“Crisis de identidad”

Durante gran parte del siglo XX, esa imagen negativa de la adolescencia como “Tormenta y drama” se institucionalizó, y hubo que esperar casi al último cuarto del siglo pasado para que se abriese camino por parte de los investigadores una imagen más normalizada. Así, Weiner (1982) definió a los adolescentes como individuos “razonablemente adaptados”, mientras que John Coleman (1980) quitó bastante yerro a la “dramática” crisis de identidad adolescente, con el planteamiento de su teoría focal, que arrojó mucha luz para entender que los retos a los que se enfrentan los y las adolescentes son tareas que suelen asumirse y resolverse de forma secuencial.

Hoy día esa visión turbulenta y problemática de la adolescencia ha sido reformulada en el terreno de la psicología a partir de los conocimientos actuales y los datos de investigación, dejando claro que los postulados del “*storm and stress*” eran excesivos y que ciertos mitos asociados a esta etapa deben ser desterrados (Arnett, 1999; Lerner, 2007; Palacios y Oliva, 1999; Oliva, 2003). Sin embargo, dicha imagen negativa lamentablemente se ha extendido en nuestra sociedad, por diversos motivos, como la notoriedad o la interpretación exagerada de los signos aparentes de inconformismo de los adolescentes, el sensacionalismo de los medios de comunicación y la falta de difusión pública de la investigación sobre la adolescencia (Petersen, 1988).

Consideramos necesario tener una visión menos sesgada y más realista de los adolescentes en la actualidad. En ese sentido, existe un cierto consenso en la literatura de investigación del ámbito de la psicología del desarrollo de que solo existe suficiente evidencia empírica sobre las dificultades en la adolescencia en tres áreas en particular. En concreto, los conflictos en la relaciones familiares (Laursen, Coy y Collins, 1998; Steinberg y Morris, 2001; Parra y Oliva, 2002), la inestabilidad emocional (Buchanan, Eccles y Becker, 1992; Larson y Richards, 1994) y en la iniciación de conductas de riesgo para la salud (Arnett, 1999; Catalano, Hawkins, Berglund, Pollard y Arthur, 2002).

De todas formas, no por ello se puede sostener en absoluto la imagen de la adolescencia como un periodo de dificultades generalizadas (Oliva, 2003). Diversos estudios desde hace tiempo (Arnett, 1999; Coleman, 1993; Frydenberg, 1997; Jakson, 1993; Petersen, 1993) destierran la visión generalizada de la adolescencia como tormenta y drama, estimando el porcentaje de aquellos adolescentes con un desarrollo conflictivo alrededor de un 10%.

No solo es necesario tener una imagen más realista de la adolescencia y de sus posibles dificultades, sino que se impone como mucho más necesario tener una visión en positivo de los

adolescentes. Veamos algunos datos y argumentos de contraste en ese sentido, no del todo noticiables, pero que suponen elementos que refutan la imagen dramática y catastrofista existente en nuestra sociedad sobre la adolescencia. Si hablamos de salud física, diversos estudios de forma concurrente revelan que los actuales jóvenes españoles gozan de un mejor nivel de salud, incomparable con el de otras generaciones precedentes (Conde y Gabriel, 2005).

Si hablamos en términos de salud mental, por ejemplo, sobre la felicidad o satisfacción vital adolescente, los datos en dos recientes investigaciones, (Elzo, 2006; Javaloy, 2007), no dejan lugar a dudas. En general, los y las adolescentes y jóvenes españoles se sienten cada vez más felices y su bienestar percibido resulta muy superior al de las generaciones de adultos, y diferencialmente superior al de los adolescentes y jóvenes de países de la Unión Europea.

Por poner un ejemplo que atañe a la realidad de los centros educativos, existe en el mismo sentido una visión algo catastrofista en particular de la convivencia en educación secundaria. Sin embargo, los resultados de los estudios realizados por el grupo de Álvaro Marchesi manifiestan una tendencia descendente de la violencia entre iguales en los centros educativos entre 1999 y 2006 (Marchesi, Martín, Pérez y Díaz, 2006). Es más, esos mismos estudios revelan tanto por parte del alumnado como del profesorado la percepción de un clima y convivencia, valorado positiva o muy positivamente en los centros de nuestro contexto.

En esta tesis que aborda como objeto de estudio la vivencia subjetiva de los adolescentes en sus centros educativos, creemos que la existencia de una visión sesgada, negativa de la adolescencia puede condicionar el desarrollo de las relaciones entre el profesorado y el alumnado, y el necesario ajuste entre las necesidades de los adolescentes y las características y demandas del contexto escolar. Resulta de particular importancia al respecto, la visión de los educadores de secundaria sobre la adolescencia, cabe plantearte entonces la pregunta: ¿Existe un contraste o diferencias entre la visión negativa que predomina en la sociedad, en los adultos en general y la de los educadores, quienes trabajan y conviven con adolescentes y jóvenes?

El estudio de Casco y Oliva (2005) aporta un dato cuanto menos llamativo. El profesorado de secundaria, quien convive con adolescentes en su vida diaria, comparte la imagen negativa de la adolescencia con el resto de la sociedad- ver Figura nº 1-. Como comenta, Aguinaga y Comas (2008) entre los docentes de secundaria, están extendidas ciertas miradas profesionales sobre los adolescentes, las cuales imposibilitan el dar oportunidades a la opinión, iniciativa y empoderamiento de éstos. Una, radica en valorar la opinión o visión de los propios adolescentes como no dignas de ser consideradas e incluso como un cuestionamiento en sí mismo de la autoridad de los adultos en general, y de los educadores en particular. Otra mirada es la de algunos educadores anclados en la visión de cualquier tiempo pasado fue mejor, con lo que parecen negarse a aceptar al mundo adolescente como es en realidad, por su sesgo de partida. No obstante, afortunadamente, existe una minoría, cada vez numerosa y visible, de educadores con una mirada *positiva y activa*: profesionales implicados en la innovación educativa que hace del conocimiento y de la proximidad al adolescente la clave de su forma de educar y de enseñar. Esperemos que dicho grupo de educadores con tal visión positiva de la adolescencia siga en aumento.

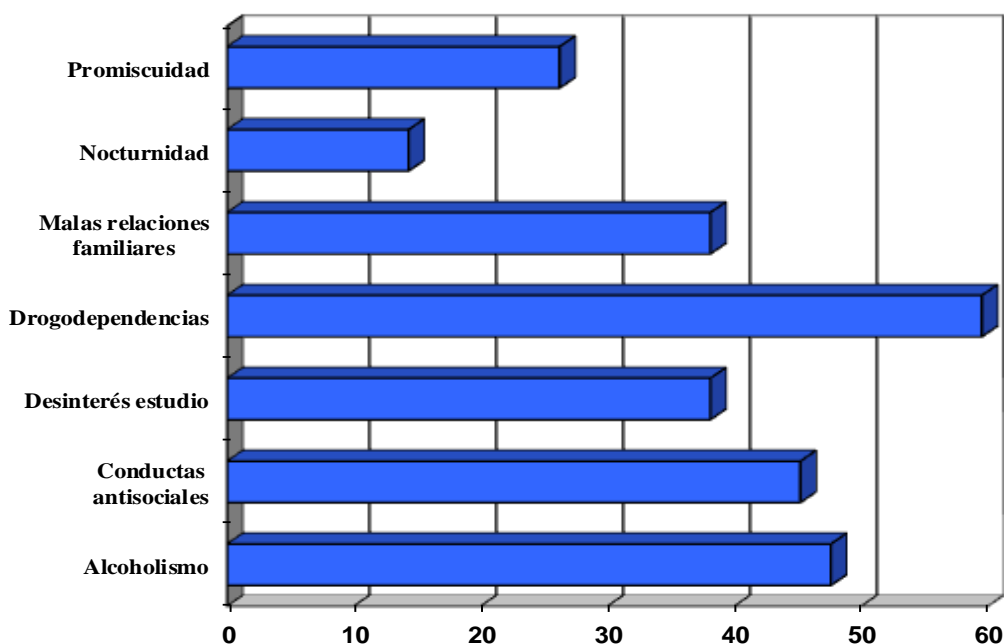


Figura nº 1. Representaciones sobre adolescentes (Casco y Oliva, 2005)

Nuestros adolescentes y jóvenes del siglo XXI están afrontando continuamente nuevos retos como consecuencia de las transformaciones que está experimentando nuestra sociedad (Oliva, 2003). Pero a pesar de las crecientes demandas para incorporarse al mundo adulto, lo que potencialmente les hará más competentes, tienen como un hándicap fundamental esa imagen negativa presente en nuestro mundo occidental. ¿Por qué no alejarnos del discurso del dramatismo sobre la adolescencia? En ese sentido, algunos autores como Santos-Guerra (2004) reclaman fundamentalmente la necesidad de la difusión activa de un discurso positivo de la adolescencia entre los educadores, una especie de invitación al “optimismo pedagógico” que conlleve la promoción de iniciativas que partan de la proximidad al adolescente y el brindarles oportunidades para la participación en su propia educación. Por tanto, se antoja una tarea vital que el profesorado cambie su mirada y adopte una visión optimista anclada en el potencial y fortalezas de los adolescentes, y se aleje o supere esa cultura del pesimismo y la queja que parece haberse instalado en el ámbito de la educación secundaria.

Esta reflexión inicial en esta tesis doctoral tiene como intención no solo cuestionar los argumentos para la visión negativa y problemática de la adolescencia, sino ahondar en el convencimiento de la necesidad de un cambio hacia una mirada positiva y realista de nuestros adolescentes. Esperamos que este trabajo que sigue ayude a ello.

2. LOS MODELOS PREVIOS DE ACERCAMIENTO A LA ADOLESCENCIA E INTERVENCIÓN EN ELLA.

En este apartado veremos los distintos modelos de acercamiento e intervención en la adolescencia, previos a la aparición del enfoque del desarrollo positivo adolescente (DPA), el cual será el referente adoptado en este trabajo. Para cada uno de estos modelos, explicaremos su origen histórico, la conceptualización del desarrollo subyacente, así como sus claves y características principales, además de las fortalezas y debilidades de dichos enfoques leídos desde la actualidad.

2.1. El modelo del déficit: “El vaso medio vacío”. El enfoque de la prevención centrado en la reducción del impacto de los factores de riesgo y la compensación en el desarrollo.

«Me gustaría que no existiera la edad entre los 10 y los 23 años, o que la juventud durmiera durante este período; porque no hay nada en medio de éste, sino el embarazar mujeres, contradecir mayores, robar, pelear...» W. Shakespeare.

Como hemos aludido, en nuestra sociedad hasta la fecha ha imperado, a pesar de las evidencias científicas que normalizan la etapa adolescente (Arnett, 1999) un discurso sobre la adolescencia como “tormenta y drama”, imagen catastrofista que ha contribuido a ver esta etapa más como un riesgo que una oportunidad para el desarrollo (Oliva, 2004; Benson y Pittman, 2001). Esa visión negativa no es casual, corresponde a un discurso afianzado sobre la adolescencia que podríamos sintetizar bajo la expresión “*problems to be managed*” (Roth, Brooks-Gunn, Murray y Foster, 1998) y lleva aparejado un foco casi exclusivo en la intervención sobre los riesgos, peligros y problemas en dicha etapa.

El modelo del déficit lamentablemente, por tanto, no solo se ha impuesto entre nuestras representaciones sociales, sino que también ha dominado el panorama de la investigación e intervención que se realiza en el campo de la psicología y la salud en la población general (Myers, 2000), y en particular, en el caso de la adolescencia (Santrock, 2003).

En realidad, dicho modelo hunde sus raíces en el denominado modelo biomédico tradicional, que concebía la salud como ausencia de enfermedad frente al actual concepto de salud como un estado completo de bienestar físico, mental y social (Oblitas y Becoña, 2000). Dicha concepción unida a la imagen negativa de la adolescencia tuvo como efecto, no desdeñable, la sensibilización de la administración hacia la intervención sobre algunos problemas para su prevención (p.ej., los embarazos adolescentes no deseados, abuso de drogas,

etc.). En ese sentido, Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins (1998) argumentan que muchas intervenciones en adolescentes siguen evaluando los resultados positivos de los programas solo como la ausencia o reducción de problemas.

El origen de lo que podríamos denominar como modelo primigenio del déficit, se remonta a la década de 1950 y 1960 en EEUU. Dicho enfoque además de centrarse en las conductas de riesgo para la salud, también supuso una focalización de la intervención sobre “la crisis” o el tratamiento de problemáticas sociales urgentes. Ello fue consecuencia de la preocupación surgida por la creciente delincuencia juvenil, que supuso el inicio de políticas sociales y de programas dirigidos a adolescentes y jóvenes de entornos desfavorecidos – de pobreza y marginación- con riesgo de exclusión social.

En aquellos primeros momentos el enfoque de la prevención - y consecuentemente el modelo del déficit o riesgo- rápidamente se asoció también al concepto de vulnerabilidad individual. Un ejemplo representativo del estudio sobre la vulnerabilidad fue la investigación iniciada por los psiquiatras Koupernick y Anthony en los años 60 (Anthony, 1974). Para ellos, los trastornos psiquiátricos surgen de la convergencia entre individuos con una personalidad frágil o vulnerable y la incidencia de circunstancias ambientales estresoras y conflictivas que sobrepasan su capacidad de afrontamiento y superación. La vulnerabilidad/invulnerabilidad en aquel momento se consideraba como una característica fundamentalmente intrínseca, constitucional, algo que se tiene desde el nacimiento y que permanece en la personalidad y en el comportamiento.

Como era de esperar, la alarma social y notoriedad de muchos de los problemas que pueden iniciarse en la adolescencia (Catalano et al., 1998) -fundamentalmente los embarazos adolescentes, las enfermedades de transmisión sexual, el consumo de drogas y la violencia-, provocó un intenso y creciente interés entre los profesionales de la intervención, desarrollándose a partir de los años 70 numerosos programas encaminados a la prevención de estos problemas. Así, proliferaron en el campo de la intervención comunitaria, diversas propuestas tanto a nivel del tratamiento e intervención con adolescentes “problemáticos”, como a nivel de prevención para adolescentes y jóvenes pertenecientes a poblaciones de riesgo.

Es más, la evolución del enfoque del déficit hacia la idea de la prevención como reto – intervenir en los adolescentes antes de que el problema ocurra- sirvió para desarrollar posteriormente diversos programas con un enfoque preventivo, normalmente llevados a cabo dentro de las escuelas, desde la primaria hasta la educación secundaria. Dicho modelo, todo sea dicho, tuvo el mérito de legitimar e institucionalizar el trabajo con adolescentes educativamente en asuntos no solamente académicos.

Algunos autores como Joy Dryfoos (1990) en su publicación “*Adolescents at Risk*” realizó una de las primeras revisiones exhaustivas sobre los que se preveían como programas de prevención efectivos y prometedores, destacando cuatro áreas fundamentales en las conductas de riesgo en la adolescencia: 1) el consumo de sustancias; 2) la delincuencia y el comportamiento social; 3) las conductas sexuales de riesgo y los embarazos adolescentes no deseados; y 4) el abandono y fracaso escolar.



Figura nº 2. Conductas de riesgo en la adolescencia

Expongamos a continuación, las claves teóricas fundamentales del modelo del déficit. Podríamos afirmar, en primer lugar, que dicho enfoque pone el énfasis en la reducción del impacto del riesgo (Benson y Saito, 2004), proponiéndose como objetivo aportar servicios que eliminen o reduzcan ciertos factores de riesgo u obstáculos al desarrollo humano como la pobreza, el abuso o maltrato infantil, la negligencia familiar, la drogadicción, etc. - ver Cuadro nº 2-.

Cuadro nº 2: Claves teóricas fundamentales del modelo del déficit.	
MODELO DEL DÉFICIT	ENFOQUE PREVENTIVO
FOCO	Los riesgos y factores de riesgo.
DESTINATARIO	Las comunidades.
META	Eliminar o reducir los problemas.
ENFOQUE DE BASE	La aportación de servicios.
RESULTADOS ESPERADOS	Menos problemas o conductas de riesgo.

Es decir, que la investigación desde este acercamiento estaba, sobre todo, interesada en la identificación de los factores de riesgo, aquellos factores que representan un marcador o indicador probable de riesgo, estadísticamente relacionado con un resultado negativo en el desarrollo. Así se fueron acumulando evidencias sobre ciertos factores de riesgo desde el punto de vista epidemiológico, lo que permitió que la investigación dibujara una especie de entramado complejo de variables que pueden confluir en entornos de riesgo psicosocial, que a su vez deben ser objeto de una política de compensación social para la reducción del impacto de las consecuencias en el desarrollo (Ver revisión de factores de riesgo en Catalano et al., 1998, 2002).

Y aunque dichos factores de riesgo no constituyen en sí mismos una explicación de por qué el riesgo ha tenido efecto, bien es cierto que la investigación sobre prevención ha evidenciado que tienen un efecto acumulativo – ver figura nº 3-. Es decir, diversos estudios apoyan el modelo aditivo: a mayor número de indicadores de riesgo – suelen concurrir en ciertos entornos: por ejemplo, pobreza más desestructuración familiar más abuso infantil, etc.- mayor probabilidad de resultados negativos del desarrollo (Appleyard, Egeland, Van Dulmen y Sroufe, 2005; Sameroff, 1999). A los ojos de este modelo del déficit, lo fundamental resulta ser el nivel agregado de riesgo de una población o comunidad, la acumulación o confluencia de diversos factores de riesgo que comprometerían el desarrollo saludable de sus miembros. Es más, actualmente ha evolucionado hacia el uso de índices o coeficientes de riesgo psicosocial.

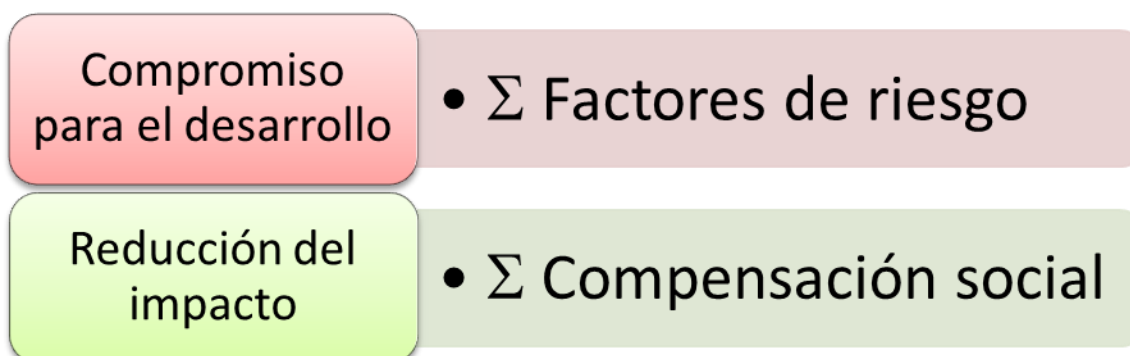


Figura nº 3. Supuestos del modelo de déficit.

Sería injusto a fecha de hoy no dejar claro que el enfoque de la prevención -algunos lo califican como “*Prevention Science*” o la Ciencia de la Prevención (Jessor, 2003) -ha evolucionado hacia modelos mucho más complejos y basados en la acumulación de evidencias empíricas sólidas -ver síntesis de los supuestos del modelo del déficit o enfoque preventivo en la adolescencia en Cuadro nº 3. La denominada ciencia de la prevención actualmente tiene una sólida base de investigación sobre los factores de riesgo y protectores del desarrollo adolescente, además de sobre las claves de eficacia de los programas preventivos. Pero incluso aunque los

programas preventivos tengan una óptica contextual, dichos programas siguen focalizados en las problemáticas concretas, careciendo de un enfoque global del desarrollo y de una óptica verdaderamente sistémica.

Cuadro n° 3. Descripción, fortalezas y debilidades de los enfoques clásicos basados en la prevención y reducción del riesgo
Descripción del enfoque
<ul style="list-style-type: none"> - Foco en la prevención de los problemas de desarrollo más comunes o frecuentes: violencia, delincuencia y problemas de conducta, consumo de sustancias, embarazos adolescentes no deseados, suicidios, etc. - Adopta métodos vinculados a la epidemiología y los enfoques de salud pública para la prevención de enfermedades y riesgos en el desarrollo.
Fortalezas del enfoque
<ul style="list-style-type: none"> - Fuerte base de investigación. - Bases teóricas y evidencias empíricas de las implicaciones asociadas a los diferentes factores de riesgo (p.ej., la importancia de los factores de riesgo varía con la edad) - La mayoría de los programas basados en evidencias empíricas de su eficacia han sido desarrollados bajo un enfoque preventivo. - Enfoque contextual o ecológico del desarrollo de base - Variabilidad en la población objeto o diana de los programas de intervención
Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> - El foco radica en el problema, una orientación casi exclusiva hacia el déficit y los riesgos. - Mayor atención a las vulnerabilidades o carencias que a las fortalezas. - Poca atención a los indicadores o procesos normativos del desarrollo que pueden promover el desarrollo saludable. - Falta de esclarecimiento entre los factores de riesgo y los procesos causales de riesgo. - Poca desarrollo del conocimiento sobre los factores de riesgo como indicadores o marcadores de problemas específicos y sobre su valor predictivo de las diversas fases del desarrollo de las conductas problemáticas. - Menor atractivo actual para los agentes de la intervención.

Concluyendo, resultan evidentes las fortalezas de dicho enfoque preventivo y de la necesidad de su planteamiento para la compensación e igualdad de oportunidades en entornos de riesgo psicosocial. Sin embargo, es necesario reconocer que cuando se pretende intervenir para prevenir asuntos tan complejos como la violencia adolescente, juvenil o el consumo de

Introducción teórica

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

sustancias, los programas de intervención surgidos en los años 70, con un enfoque exclusivamente centrados en la reducción de las conductas de riesgo, tienen un efecto limitado. A ello, se unen las estrategias también limitadas de esta primera generación de programas preventivos, basadas fundamentalmente en la provisión de la información sobre los peligros y problemas, además de la sensibilización de actitudes hacia hábitos saludables (Dryfoos, 1990).

La literatura de investigación, ya en la década de los 80, evidenciaba las limitaciones de este enfoque y destacaba, por un lado, la necesidad de una mayor “preparación/potenciación“ de los adolescentes y jóvenes para tener un desarrollo saludable y exitoso- aspecto enfatizado por el denominado modelo de la competencia, que veremos a continuación- y por otro lado, la necesidad de considerar la incidencia de los factores de protección como herramienta de optimización del desarrollo, especialmente en entornos desfavorecidos- aspectos que veremos posteriormente en un tercer punto cuando hablemos del enfoque de la resiliencia-.

2.2. El modelo de la competencia: “El vaso medio lleno”. Un avance de la ciencia de la prevención hacia una promoción focal de las habilidades relacionadas con conductas o problemáticas de riesgo.

“Dale un pescado a un hombre y comerá un día, enséñale a pescar y comerá todos los días.”
 - Proverbio chino-

Centrarse en la reducción del impacto del riesgo a través de la potenciación en la prestación de servicios en contextos de riesgo psicosocial, como originariamente postulaba el denominado modelo del déficit, a pesar de ser algo necesario, resultaba insuficiente como enfoque a adoptar en el ámbito de la salud. En ese sentido, en nuestro contexto, hace ya alguna década, Miguel Costa en diversas publicaciones (p.ej., Costa y López, 1986; Costa, 1987) exponía la necesidad de la revisión del enfoque de la intervención social y en el ámbito de la salud de acuerdo al denominado modelo de competencia que gozaba ya de cierta popularidad en EEUU (Albee, 1980).

Dicho modelo postulaba que para resolver las problemáticas sociales relacionadas con la violencia o con las drogas, no solo se necesita tutela, sino que es necesario dotar de recursos, de “potenciar” a los individuos, para que sean competentes para resolver los problemas autónomamente, en ello radica el éxito de la intervención. Dicho modelo, por tanto, supone un cambio de enfoque o foco en la intervención que nos acerca más a la óptica actual de la promoción de la salud –ver Cuadro nº 4-.

Este modelo de la competencia suponía un giro conceptual hacia una forma más amplia y contextual de entender la vulnerabilidad, como vinculada al grado de disponibilidad y accesibilidad a los recursos sociales y de salud de los ciudadanos, más que ser una condición personal e intrínseca del individuo (Costa, 1987). Además ponía el foco en la denominada “preparación” de los individuos, en sus recursos personales de afrontamiento.

El modelo de prevención en el ámbito de la salud y la educación, por tanto, evolucionó desde la identificación de riesgos hacia un doble esfuerzo: la reducción de las conductas problemáticas o de riesgo y el desarrollo de competencias o habilidades específicas. El estudio de la competencia o habilidades implicadas en la superación de las conductas de riesgo se convertía, por tanto, en el foco de entrenamiento para la prevención.

Cuadro nº 4. Descripción, fortalezas y debilidades del enfoque basado en la competencia
Descripción del enfoque
-Desarrollado a partir de la investigación sobre la prevención de diversas problemáticas. Supone la identificación de aquellas habilidades específicas que permiten un manejo exitoso de las situaciones sociales relacionadas con las conductas de riesgo, p.ej., como el alcohol, el tabaco o las drogas, la violencia, etc.

Fortalezas del enfoque
<ul style="list-style-type: none">- Resultaba atractivo por suponer programas con un diseño estructurado (sensibilización sobre riesgos, información, entrenamiento en grupo de las habilidades focales relacionadas con cada problemática) y una evaluación en la reducción de las conductas de riesgo.- Supuso la iniciación de un campo para la actuación en la prevención de la salud: los programas escolares.- Con el tiempo ha dado lugar a identificar ciertas habilidades- <i>life skills</i>- que pueden actuar como preventivas o protectoras de los riesgos para la salud.- Fuerte base de investigación centrada en la demostración de la efectividad de los programas.- Supone una evolución hacia ciertas fortalezas personales en los adolescentes, aunque no implica un enfoque integral y en positivo del desarrollo adolescente.
Debilidades
<ul style="list-style-type: none">- Foco estrecho al no suponer un entrenamiento integral de las fortalezas personales del adolescente.- Dichos programas no pueden alcanzar el éxito sin ciertas políticas sociales y de comunicación.- Faltaba un esclarecimiento de los factores que contribuían a la eficacia de dichos programas. Posteriormente, se concluyó que ni la información ni las habilidades de resistencia parecían tener un efecto significativo en la reducción del consumo de sustancias.

El término competencia tiene numerosos significados en psicología, pero básicamente se le suele atribuir un sentido dual: la adaptación y el éxito o logro, es decir, un patrón de adaptación eficaz y exitosa al ambiente (Masten y Coatsworth, 1995, 1998). Por un lado, dentro de la competencia o preparación del niño y del adolescente, los estudios enfatizaban la importancia de la competencia social, bajo el supuesto de que ésta refleja buenas habilidades de afrontamiento subyacentes (Luthar, 1993). Se trataba de un concepto integrador referido a la capacidad del adolescente para generar y coordinar respuestas flexibles y adaptativas ante las demandas ambientales y generar estrategias para aprovechar las oportunidades que les brindan los contextos de desarrollo: la familia, los iguales, la escuela y el barrio. Por otro lado, la competencia incluso adoptó un uso extendido dentro de la psicología del desarrollo como el éxito razonable en las tareas evolutivas fundamentales esperadas en diversos dominios para una persona en cada momento de su ciclo vital. Actualmente hay que reconocer que el término competencia es usado y está integrado con otra significación más amplia tanto en la promoción de la salud – *like skills* o habilidades de preparación para la vida adulta, por ejemplo, como enfoque adoptado por la OMS- y en educación – con las denominadas competencias básicas-.

De acuerdo con Sameroff y Seifer (1990), los modelos conceptuales que adoptan la competencia como base - a diferencia de aquellos basados en el déficit-, intentan explicar la naturaleza y las causas de los desarrollos exitosos, pero desde una óptica muy conductual, es decir, centrados en el entrenamiento de las habilidades implicadas en la superación de las conductas de riesgo. De acuerdo con esta conceptualización, el desarrollo de competencias debe llevarse a cabo en contextos que brinden oportunidades y presten reconocimiento a los esfuerzos del adolescente para que éste se sienta, a su vez, motivado a continuar practicándolas y logre un

mejor ajuste a dichos contextos (Hawkins, Catalano y Miller, 1992; Kim, Conger, Elder y Lorenz, 2003).

El enfoque de prevención de la salud basado en la competencia– popularizado posteriormente como *life skills*-, por tanto, ha enfatizado la construcción singular de un set de habilidades o competencias ligadas o asociadas a la ausencia de ciertas problemáticas. Son ejemplos de esta aproximación los programas dirigidos para enseñar y entrenar habilidades de resolución de problemas para abordar la violencia (Spivack y Shure, 1974), o los programas dirigidos al entrenamiento de la asertividad o las habilidades de resistencia a la presión grupal (Botvin y Tortu, 1988; Rotheram-Borus, 1988).

Aunque el modelo de competencia estuvo en su origen centrado en propuestas de intervención con un enfoque dirigido hacia el entrenamiento en las habilidades específicas para el manejo de las situaciones de riesgo para la salud- “habilidades de resistencia”- , posteriormente, amplió el foco. Así, llegó a adoptar incluso como objetivo el desarrollo de ciertas competencias socioemocionales o habilidades para la vida (Catalano et al., 1998), que supuestamente están en la base o son comunes en la prevención de múltiples conductas de riesgo. Aun así, la gran debilidad de dicho enfoque radica en su foco estrecho al centrarse en las habilidades de resistencia y afrontamiento de las situaciones de riesgo, careciendo de un enfoque integral acerca de las fortalezas personales y contextuales necesarias para un desarrollo exitoso y saludable en la adolescencia (Irby, Ferber y Pittman, 2001).

2.3. El modelo de la resiliencia: “¿El vaso irrompible? “. Un modelo basado en la protección; completando la ecuación del desarrollo adolescente.

“Se podrán talar las alamedas y cortar todas las flores, pero nadie podrá detener las primaveras e impedir que los campos vuelvan a reverdecer.” –Neruda-

En este contexto, antes reseñado, de preocupación por la intervención en contextos de riesgo psicosocial, propio del enfoque preventivo, resultó que algunos investigadores empezaron a tomar conciencia de que era llamativo cómo cierto porcentaje de niños y adolescentes florecían en medio de la adversidad (Anthony, 1974; Garmezy, 1974; Rutter, 1979; Werner y Smith, 1982). Estos autores coincidían en reconocer que tales niños, la otra cara de la moneda del déficit, podrían enseñarnos el camino, las vías para reducir el riesgo y cambiar el curso del desarrollo de otros niños en una dirección positiva (Masten y Coatsworth, 1998). Con ello, comenzó el estudio de lo que se ha denominado como *resiliencia*, perspectiva que suscitó un gran interés por parte de los investigadores y un enorme aliciente para las políticas sociales hasta entonces centradas casi exclusivamente en la compensación y reducción de riesgos.

Un hito pionero en el acercamiento a la resiliencia fue el estudio de Werner y Smith (1982), en una época en la que todavía predominaba el concepto de vulnerabilidad individual. En concreto, Werner evaluó en 1955 a casi setecientos recién nacidos en el archipiélago de Hawai, continuando posteriormente con el seguimiento de 201 niños hasta los 40 años, niños que procedían de ambientes sociofamiliares desfavorecidos lo que previsiblemente les condenaba a presentar problemas en el futuro- al darse una confluencia de múltiples factores de riesgo-. Casi treinta años después, Werner descubrió que 72 de estos 201 sujetos de riesgo llevaban una vida adaptada y normal, a pesar de no haber contado con ningún tipo de atención o intervención especial.

El vocablo *resiliencia*, que tiene su origen del latín – *resilio*-, significa volver atrás, rebotar; se utiliza en la ingeniería civil y en la metalurgia para calcular la capacidad de ciertos materiales para recuperarse o volver a su posición original cuando han soportado ciertas cargas o impactos. El término, por su poder de significación, fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo- como, p.ej., familias multiproblemáticas en entornos de pobreza- , la exposición a conflictos graves – traumas- (p.ej., situaciones de abuso o maltrato)- o situaciones de estrés prolongado (p.ej., guerras civiles, campos de concentración, etc.), se desarrollan como individuos psicológicamente sanos y exitosos a pesar de todo (Becoña, 2006; Masten, 2001; Rutter, 1993; Werner y Smith, 1982). El concepto de resiliencia surgió entonces para explicar esas diferencias individuales ante la adversidad, planteándose incluso la cuestión de si existía un temperamento “resiliente” o gen de la resiliencia (para dicha discusión, ver Belsky y Pluess, 2009).

El estudio de la resiliencia ha encontrado su mayor dificultad en su definición y su concreción para su evaluación, lo que dificulta las conclusiones sobre las evidencias empíricas. A pesar de existir ciertos conceptos afines al de resiliencia como *coping*- afrontamiento-, robustez (*hardiness*) e invulnerabilidad – al que se asoció en un principio, conviene matizar que existen diversas concepciones y aproximaciones en el estudio de la resiliencia (Oliva, Jiménez, Parra y Sánchez-Queija, 2008).

Así, algunos autores la relacionan con el denominado crecimiento postraumático (Manciaux, Vanistendael, Leconte y Cyrulnik, 2005), mientras que otros autores adoptan otro enfoque, considerándola como el resultado de un proceso dinámico que implica tanto la exposición a la adversidad dentro de un contexto desfavorecido y deprivado socioculturalmente, como la superación de dicha adversidad y la adaptación exitosa de la persona a pesar de haber experimentado situaciones conflictivas o traumáticas desde su niñez (Becoña, 2006; Luthar, Cicchetti y Becker, 2000; Masten, 2001; Vera, Carabelo y Vecina, 2006).

El enfoque del estudio de la resiliencia supone, por tanto, el ejemplo paradigmático de la evolución o giro del enfoque de la prevención desde el estudio de los factores de riesgo hacia el estudio de los factores de protección, es decir, aquellos factores que pueden explicar un desarrollo positivo en un contexto de riesgo psicosocial- ver revisión en Bernard, 2004; o Luthar, 2006- .

Resulta necesario, llegado a este momento, aclarar el sentido específico de un factor de protección: se trataría de un amortiguador –*buffer*- del impacto del riesgo en el desarrollo, es decir, que opera o funciona solo cuando los factores de riesgo se hacen presentes. Por tanto, los factores de protección modulan y compensan el riesgo potencial. Por ejemplo, un fuerte vínculo a la escuela y con los adultos- *school connectedness*- puede actuar como un factor protector para adolescentes en cuyas familias y entorno concurren múltiples factores de riesgo que en principio conducirían al abandono y fracaso escolar.

En realidad, desde la óptica de la prevención y la epidemiología social los resultados del desarrollo y la salud parecen depender del juego interactivo de factores contextuales tanto de riesgo como de protección. Ello completaría una especie de ecuación social para la prevención y promoción de la salud –ver figura nº 4; extraída de Costa, 1987-. De todas formas, una asignatura pendiente de la investigación actualmente es entender los procesos causales por los que el riesgo o la protección tienen su efecto en el desarrollo.

La integración de los diversos estudios y resultados acerca de los factores que intervienen en la resiliencia es algo complejo, ya que la lista es larga y aún incompleta. Aunque originariamente, los estudios sobre la resiliencia se centraron en el estudio de las fortalezas individuales o variables personales – que era el originario sentido de la invulnerabilidad/vulnerabilidad-, posteriormente, ampliaron el foco de estudio considerando factores contextuales implicados en la resiliencia o superación de la adversidad.

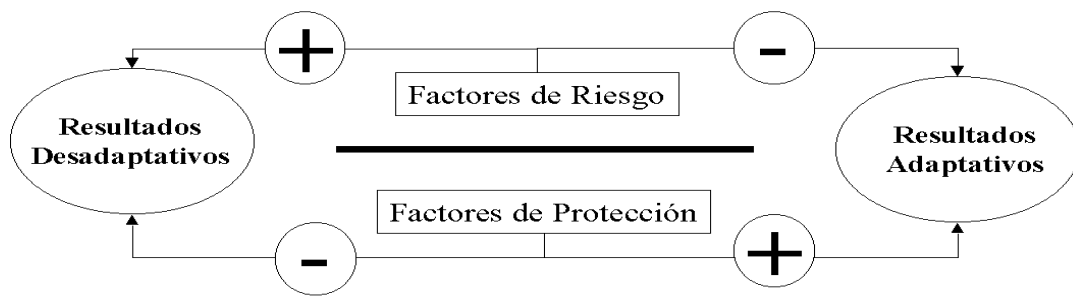


Figura nº 4. Factores implicados en los resultados del desarrollo y la salud (extraído de Costa, 1987)

A nivel de fortalezas personales, la literatura resalta que los sujetos resilientes presentan una serie de competencias (sociales, cognitivas, etc.) y rasgos o características de personalidad que les ayudan a amortiguar y superar la adversidad. En primer lugar, respecto a las características de personalidad, los individuos resilientes suelen presentar una alta autoestima, confianza en sí mismos, un locus de control interno, optimismo y propósitos de futuro (Benson y Leffert, 2001; Bernard, 1991). Algunos autores han propuesto el término de “*ego-resiliencia*” para caracterizar ese tipo de personalidad (Kremen y Block, 1998). También la competencia cognitiva parece jugar un papel importante, ya que son necesarias habilidades cognitivas para evaluar los acontecimientos de manera que faciliten un afrontamiento eficaz –*coping*– (Dent y Cameron, 2003). Por último, según Luthar (1993), la competencia social es una de las características más importantes de las personas resilientes porque les permite interactuar de manera positiva y eficaz en contextos diferentes, como por ejemplo, las habilidades para resolver problemas o conflictos, la empatía, la responsabilidad, etc.

Sin embargo, la resiliencia supone, como ya hemos dicho, un fenómeno o proceso interactivo, no solo una característica de personalidad, que se da en un contexto de alto riesgo psicosocial. Respecto a los factores de protección que tienen que ver con los diferentes contextos del desarrollo -familia, escuela y comunidad- algunos autores como (Bernard, 2004) sugieren que a pesar de los múltiples factores contextuales que pueden señalarse, existen tres factores específicos a la adolescencia y comunes a todo tipo de entorno y que contribuyen a la superación de la adversidad como:

- 1- *La presencia de vínculos positivos con adultos responsivos.*
- 2- *La existencia de altas expectativas hacia el niño/adolescente por parte de los adultos significativos en sus entornos.*
- 3- *La provisión de oportunidades para la participación en actividades significativas y/o de contribución a la comunidad.*

El enfoque de la resiliencia supone una clara evolución en el foco de los enfoques preventivos basados en la reducción del riesgo y la compensación social en dos aspectos fundamentales (ver Cuadro nº 5), aunque ambos nacen de la misma tradición- *Prevention Science* o Ciencia de la prevención- . Por un lado, aunque el enfoque del déficit tiene la virtud de hacernos tomar conciencia de la necesidad de la igualdad de oportunidades y de la reducción del impacto del riesgo en el desarrollo, la resiliencia como enfoque de estudio supone el descubrimiento de las fortalezas personales, aunque circunscritas a aquellos individuos resilientes en un contexto de alto riesgo psicosocial. Por otro lado, el enfoque de la resiliencia lleva de la mano una atención preferente hacia los factores de protección a promover en dichos entornos, implicados en la ruptura del círculo vicioso de la concurrencia de condiciones de alto riesgo para la salud física y mental de las personas. Considerados de manera conjunta, ambos enfoques proporcionan la posibilidad de generar una auténtica ciencia de la prevención, que permita entender el juego interactivo entre los factores de riesgo, los factores protectores y la resiliencia (Bernard, 2004).

Cuadro nº 5. Descripción, fortalezas y debilidades del enfoque basado en la resiliencia
Descripción del enfoque
- Desarrollado a partir de la investigación sobre la prevención de problemas, originalmente definido como el desarrollo saludable en la cara de la adversidad, a pesar de las dificultades o circunstancias extremas, múltiples estresores, etc. Supone tanto la amortiguación del impacto del riesgo para el desarrollo, como una superación positiva que lleva a un desarrollo positivo y saludable.
Fortalezas del enfoque
- Presenta un mayor atractivo, ya que aporta motivos de esperanza de cómo ayudar a los adolescentes y jóvenes que experimentan traumas o que crecen bajo circunstancias y condiciones adversas. - Fuerte base de investigación centrada en el interés por los factores de protección y los procesos protectores que conducen a la resiliencia. - Aporta o supone un puente entre el enfoque de prevención y las aproximaciones basadas en la promoción de activos.
Debilidades
- Mayor énfasis en las fortalezas o competencias individuales que pueden ayudar a superar la adversidad. - Muchos problemas de definición, operativización y evaluación de la resiliencia. - Falta un largo camino a recorrer para comprender la relación dinámica entre los factores de riesgo y protección en diversas etapas del desarrollo, especialmente en el caso de la adolescencia. - Todavía no aporta evidencias empíricas consistentes sobre qué factores de protección son los más decisivos para un desarrollo saludable y positivo en dichos contextos desfavorecidos. - No tiene sentido universal, es decir, no es un enfoque generalizable para la aplicación con los adolescentes y jóvenes que no experimentan estresores extremos o circunstancias muy adversas, propias de los contextos de alto riesgo psicosocial.

¿Son diferentes o complementarios el enfoque de la resiliencia y el enfoque del modelo de competencia? En cierto sentido, las conexiones entre el modelo de competencia y la resiliencia son evidentes, porque ambas se basan en la consideración de los recursos o fortalezas personales de los niños y adolescentes – especialmente coinciden en la relevancia de la competencia social, como clave de adaptación exitosa (Luthar, 2006; Luthar et al., 2000). Pero las diferencias son también muy claras, aunque el modelo de la competencia tiene un enfoque más centrado en lo individual, en la preparación del adolescente en las habilidades para la vida, sí ha llegado a adoptar un enfoque de promoción universal. En cambio, el enfoque de la resiliencia cuenta con la limitación intrínseca de haber sido concebido para explicar la superación en entornos de alto riesgo psicosocial. No obstante, al evolucionar teóricamente del estudio de las fortalezas o características de la “persona resiliente” al estudio de los factores protectores del desarrollo, dicho enfoque tiene como gran mérito el haber permitido también identificar fortalezas contextuales necesarias probablemente no solo para la resiliencia, sino para el desarrollo positivo en general.

Hay que reseñar que el concepto de resiliencia, aún sin pretenderlo, ha reforzado una perspectiva más actual, positiva y contextual en la prevención y promoción de la salud. Pero sobre todo, la resiliencia es una llamada a estudiar las fortalezas de las personas en medio de la adversidad y la gran conclusión al respecto es que los adolescentes y jóvenes con una serie de factores protectores fundamentales pueden tener un desarrollo positivo posterior como adultos. Así, se estima, tras cincuenta años de recorrido de la investigación, que un 70% de los individuos se desarrollan satisfactoria y saludablemente en medio de la adversidad (Eccles y Gootman, 2002; Larson, 2000; Lerner, 2004; Masten, 2001; Scales y Leffert, 1999).

Este enfoque no solo supone actualmente un enfoque preventivo prometedor, alternativo al tradicional de riesgo, sino que además representa un claro avance hacia modelos dinámicos e interactivos del desarrollo que suponen una ventana al optimismo a través del esclarecimiento de aquellos factores protectores fundamentales para el bienestar de niños y adolescentes en entornos de riesgo psicosocial (Manciaux et al, 2005). De todas formas, como afirma Damon (2004), en su revisión de la investigación sobre la resiliencia, no solo los adolescentes y jóvenes de entornos de riesgo necesitan desarrollar fortalezas personales u apoyos para la prevención, sino que todo adolescente necesita oportunidades para su desarrollo positivo. Esto nos introduce en la necesidad de un verdadero enfoque positivo sobre los y las adolescentes.

3. EL ENFOQUE DEL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE COMO REFERENTE: “EL VASO QUE SE DERRAMA”. UN MODELO DE PROMOCIÓN DE LA SALUD ADOLESCENTE MÁS ALLÁ DEL RIESGO, DE LA PROTECCIÓN Y DE LA COMPETENCIA.

A continuación, comentaremos la actualidad y emergencia del enfoque del desarrollo adolescente positivo como posible nuevo paradigma sobre la adolescencia, la conceptualización y sentidos posibles del constructo de desarrollo positivo adolescente, así como una serie de principios y prácticas asociadas.

En la última década del siglo XX y en este inicio del siglo XXI una nueva visión y un nuevo discurso sobre la adolescencia y la juventud están emergiendo con fuerza, fundamentalmente en EEUU, por lo que las aportaciones teóricas respecto a dicho enfoque del desarrollo positivo adolescente prácticamente hasta hoy se concentran en el ámbito anglosajón.

Pittman (1991) acuñó una frase que ha calado: “Estar libre de problemas no es estar totalmente preparado...”, que constituye un lema en la reivindicación de un cambio de paradigma y aproximación a la adolescencia. El enfoque conocido como *Positive Youth Development* suponía un giro copernicano hacia una perspectiva basada en una visión de los adolescentes como recursos a promover y que propugna el estudio e investigación de las fortalezas para el desarrollo saludable y exitoso en la adolescencia.

La vigencia, actualidad y emergencia de tal enfoque es incuestionable tanto a nivel del ámbito académico como a nivel de la intervención en el campo de la salud. Así, dicho movimiento o enfoque de desarrollo positivo sobre la adolescencia ha sido impulsado por diversos académicos, investigadores y organismos (American Youth Policy Forum, 1997, 1999; Benson, 1990, 1997; Benson et al., 2006; Catalano et al., 1998; Damon, 2004; Larson, 2000; Lerner, 1995; Lerner, Dowling y Anderson, 2003; Pittman, 1992; Pittman, Irby y Ferber, 2000; Roth et al., 1998; Roth y Brooks-Gunn, 2003; National Research Council, 2002; Public Private Ventures, 2000; Schulman y Davies, 2007; y Small y Memo, 2004). Entre dichas aportaciones, debemos destacar como revisiones que suponen hitos de referencia, tanto la de Catalano et al. (1998) como la de Roth y Brooks-Gunn (2003).

En realidad, esta corriente del *Positive Youth Development*, a pesar de su juventud, ha sido ya incluso objeto de numerosos monográficos en el mundo académico en diversas revistas en la última década, por citar algunas, *American Psychologist* (Enero, 2000), en *Prevention and Treatment* (Junio, 2002), *American Journal of Health Behavior* (Julio, 2003), *Journal of Youth and Adolescence* (Septiembre, 2003), Además, de haber impulsado la creación de dos revistas de investigación, que ya cuentan con cierta implantación, concentrando investigaciones al respecto, como *Applied Developmental Science* y *New Directions in Youth Development*.

Dicho movimiento, aunque surge desde la psicología, ha calado a su vez ya en numerosos ámbitos como la promoción de la salud, la educación y la intervención sociocomunitaria. En concreto, dicho enfoque ha impulsado propuestas educativas novedosas centradas tanto en el desarrollo de competencias socioemocionales de los adolescentes y la educación del buen carácter -o promoción de valores positivos alrededor de la prosocialidad y el compromiso social. Además, ha sido asumido por muchas organizaciones sociales y comunitarias que trabajan con adolescentes -hablamos fundamentalmente en EEUU- como enfoque de base para la promoción de la contribución de los adolescentes a la comunidad y la sociedad.

Cuenta ya, por tanto, con cierta implantación como estrategia de referencia en el ámbito de la intervención sobre la salud y adolescencia en el mundo anglosajón, aunque originariamente surgió en EEUU. Un botón de muestra de ello es el informe encargado por el *U.S. Department of Health and Human Services al National Research Council and Institute of Medicine*, con un título bastante revelador: *Toward a blueprint for youth (US) (2001): Making positive youth development a national priority*.

Si hacemos un barrido sobre las diversas propuestas teóricas relacionadas con el desarrollo adolescente positivo (ver Small y Memmo, 2004), nos encontraríamos con términos como *thriving* (Lerner et al., 2003; Theokas, et al., 2005), *developmental assets* (Benson, 2003), *personal and social assets* (NCR, 2002), *moral development and noble purpose* (Damon, Menon y Bronk, 2003), *iniciativa* (Larson, 2000), *character education* (Park y Peterson, 2009), *socioemotional learning – SEL-* (Durlak y Weissberg, 2007), *civic engagement* (p.ej., Flanagan y Faison, 2001), *youth investment* (Pittman, 2000), etc. Todos estos constructos tienen como trasfondo común la idea de base de que todo adolescente tiene el potencial para un desarrollo exitoso y saludable.

No obstante, Catalano et al. (2002) argumenta que uno de los mayores retos para el movimiento *Positive Youth Development*” es establecer un consenso compartido sobre los principales constructos de dicho enfoque, empezando, como es lógico, sobre lo que se entiende por desarrollo adolescente positivo o cuál es la esencia de dicho proceso. Es cierto que al principio las propuestas de desarrollo positivo asumieron la tendencia general en los 90 de definir los resultados del desarrollo positivo en términos de “*competencia*”, aunque desde una óptica singular: la competencia como habilidades para una transición exitosa. Posteriormente, las diversas propuestas para atrapar el concepto de desarrollo positivo tanto por parte de académicos como de diversas instituciones empezaron a hablar de “*fortalezas*” - para superar el foco limitado del modelo de competencia -.

A pesar de ciertas discrepancias y matices diferenciales en las definiciones de los distintos autores sobre el *constructo de desarrollo positivo*, sin embargo, sí existen una serie de rasgos o características comunes a todas ellas, aunque hay que reseñar que la definición más extendida y popularizada es la de Pittman, 1993 –ver cuadro nº 6-. En primer lugar, en dichas definiciones está claro que el desarrollo positivo adolescente se trata de un *proceso evolutivo*, una especie de viaje personal que lleva a una transición exitosa, feliz y saludable a la adultez. En segundo lugar, deja claro para ello, la necesidad de la “*preparación adolescente*”, es decir, la necesidad de adquirir conocimientos, habilidades y competencias para superar exitosamente las tareas evolutivas propias de la etapa en sus diversos ámbitos. Igualmente, se incluye como sustancial

al desarrollo positivo que de manera paralela exista un *contexto positivo o entorno responsivo*, que dé respuesta a las necesidades de los adolescentes a través de *apoyos* (de adultos e iguales) y *oportunidades* (implícitamente aluden a programas) para la promoción de sus fortalezas y competencias que les lleven a un desarrollo saludable y exitoso posterior.

Queda buena parte del camino por hacer, a nuestro juicio, para acabar de conceptualizar de forma clara el desarrollo adolescente positivo. En primer lugar, deben ser esclarecidos el sentido de conceptos relacionados, por un lado, con las fortalezas o recursos personales – como por ejemplo, competencias, habilidades para la vida, aprendizaje socioemocional, educación del buen carácter- y por otro lado, otros conceptos relacionados con los factores o fortalezas contextuales que promueven el desarrollo positivo – como los *activos para el desarrollo*, propuestos por el Search Institute- o los *nutrientes del desarrollo positivo*- propuestos por Lerner, 2004- . De todos modos, todas estas propuestas tienen en común la idea de *las fortalezas* para promover el desarrollo positivo – *strength's approximation based*- ya sean personales o sociales.

Cuadro n° 6: Algunas definiciones del desarrollo adolescente positivo.	
<i>A Matter of Time, Carnegie Council on Adolescent Development</i> (1992)	El desarrollo positivo es el proceso por el cual los adolescentes buscan activamente y son asistidos y apoyados, para encontrar satisfacción a sus necesidades básicas y construir sus propios activos personales o competencias.
<i>National Collaboration for Youth Members</i> (1998).	Un proceso que prepara a los adolescentes y jóvenes para superar los retos que les plantea la adolescencia y la adultez, a través de un conjunto o serie de actividades y experiencias coordinadas y progresivas que les ayuden a llegar a ser más competentes, social, moral, emocional, física y cognitivamente. El desarrollo positivo se dirige o aspira al amplio desarrollo de las necesidades adolescentes, en contraste con los modelos basados en el déficit, con un foco exclusivo en la reducción de las problemáticas de los adolescentes y jóvenes.
<i>Pittman</i> (1993). Asumida por el <i>Center for Youth Development and Policy Research</i> -.	El desarrollo positivo es el proceso por el que los jóvenes se desarrollan a la vez que 1) se encuentran con la satisfacción de sus necesidades personales y sociales en su entorno – sentirse seguros, queridos, valorados, útiles, y engrandecidos espiritualmente-, Y 2) construyen habilidades y competencias que les permiten funcionar y adaptarse exitosamente en su entorno, a la vez que contribuyen positivamente a la comunidad en su vida diaria.
<i>Nanson Park</i> (2004)	La meta del desarrollo adolescente positivo es construir y desarrollar las fortalezas y los activos que capaciten a los adolescentes a crecer y florecer en el curso de su vida.

En realidad, “*Positive youth development*”, más que ser un constructo específico, se ha convertido en la actualidad en lo que podríamos calificar como “*término paraguas*” con un

gran valor expresivo. Así, parafraseando las ideas de Hamilton, Hamilton y Pitman (2004), el término “*positive youth development*” tiene varios sentidos posibles, siendo usado al menos para referirse a cuatro facetas fundamentales en el enfoque de desarrollo positivo, distintas pero claramente interrelacionadas.

1- Una aproximación basada en la visión positiva de los adolescentes como base, centrada en el desarrollo de las fortalezas y potencialidades de los adolescentes (Lerner, Lerner, Almerigi y Theokas, 2005, Pittman et al., 2000); no en las vulnerabilidades ni en los riesgos para el desarrollo.

Ver a los adolescentes y jóvenes, por tanto, como recursos y oportunidades, más que como problemas o destinatarios o recibidores de servicios, supone un principio fundamental del movimiento o enfoque de desarrollo positivo. Esta imagen positiva de la adolescencia ya ha sido defendida por algunos autores en nuestro contexto (Oliva et al, 2010) y supone una visión optimista del desarrollo adolescente basada en la plasticidad humana y el potencial para el cambio. Es más, este giro hacia una visión positiva de la adolescencia es significado por algunos autores como Lerner (2004) como una fase necesaria – la última- en el progreso del estudio de la adolescencia, y supone asumir la creencia social de que es posible dar oportunidades para el empoderamiento a los adolescentes como actores centrales y promotores de su propio desarrollo.

2- Una perspectiva o visión de la adolescencia como un proceso evolutivo, integral y natural de desarrollo, como una transición exitosa (Dowling et al., 2004; Lerner, 2004).

Esa transición exitosa caracterizada como *thriving* por estos autores, podríamos traducir al castellano como “florecimiento adolescente”. Esta perspectiva implica una visión global u holística del desarrollo - que atiende a los diversos componentes implicados- actitudes, competencias, habilidades, comportamientos y valores- así como a los diversos dominios del desarrollo - físico, personal, social, emocional, intelectual e incluso espiritual- que suponen la preparación y logro de un desarrollo saludable positivo y exitoso (Pittman et al., 2000). Pero claro, es cierto que ese *thriving* o “florecimiento adolescente” que marca los resultados positivos en el desarrollo adolescente supone un acuerdo o punto de encuentro entre las necesidades dinámicas de los adolescentes y jóvenes con las expectativas de cada sociedad sobre la juventud (Eccles y Gootman, 2002), es decir, una *especie de contrato social implícito*.

3- Un enfoque académico y de investigación encaminado a la búsqueda de un modelo contrastado acerca de los factores o activos que promueven el desarrollo positivo.

En dicho modelo tiene un papel central el estudio de los factores promotores de un desarrollo saludable y exitoso. La investigación debe arrojar luz para diferenciar entre los factores de riesgo, de protección y aquellos que funcionan como verdaderos promotores del desarrollo positivo, además de esclarecer el juego interactivo que se produce entre ellos. Dicha búsqueda de factores promotores plantea un doble reto: investigar tanto las fortalezas personales como las fortalezas contextuales implicadas en un desarrollo adolescente positivo, lo que algunos autores han popularizado como *activos* (Benson et al, 2006).

4- Una aproximación a la intervención en la adolescencia que supone una serie de principios-guía para el fomento del desarrollo adolescente saludable y exitoso.

Dichos principios-guía suponen una especie de marco “programático” para el reconocimiento y desarrollo de una serie de prácticas, que cumplan ciertas máximas en su diseño, implementación y evaluación, y que constituyan oportunidades significativas para el desarrollo positivo adolescente, para la participación, el empoderamiento y la contribución a la comunidad.

Una vez aclarado el constructo del desarrollo positivo adolescente y comentando su repercusión y sentidos posibles en la actualidad, centrémonos ahora en las claves teóricas del modelo de desarrollo adolescente positivo que lo diferencian de los otros modelos previamente expuestos.

Algo que aleja y distingue claramente a dicho enfoque de otros modelos tanto del denominado del déficit y del riesgo, como de otros previos, es que es un modelo centrado en la promoción de la salud- ver cuadro nº 7 sobre características del modelo-. De acuerdo con este enfoque, está claro que prevención no es sinónimo de promoción de la salud. Es decir, que una adolescencia saludable y exitosa, así como una adecuada transición a la adultez, requieren de algo más que la evitación o reducción de algunos comportamientos de riesgo – tal y como subyace al denominado modelo del déficit y de reducción del riesgo- como, p.ej., la reducción de la violencia, el consumo de drogas o las prácticas sexuales de riesgo. De esta forma, el modelo adopta una perspectiva que expande el concepto de salud para incluir las habilidades, conductas y competencias necesarias no solo para tener un buen ajuste, sino para tener éxito en la vida académica, profesional y social (Benson, Mannes, Pittman y Ferber, 2004).

Aunque el modelo del desarrollo positivo nace con la pretensión clara de superar el modelo de la competencia existen ciertas conexiones y similitudes a destacar. Es cierto que la conciencia sobre la necesidad de la *preparación adolescente* para su transición a la adultez tuvo su origen en el denominado modelo de competencia surgido a principios de los años 80 en el ámbito de la psicología comunitaria (Albee, 1980). Dicha perspectiva en su momento fue vinculada a una óptica evolutiva en las propuestas de autores como Waters y Sroufe (1983), que concebían la competencia social como un constructo adecuado para indicar un buen desarrollo en una etapa evolutiva determinada- podríamos considerarlo como un antecedente del *thriving* adolescente propuesto por Lerner (2004)-.

Sin embargo, a diferencia del denominado modelo de competencia, los autores encuadrados en el enfoque del desarrollo adolescente positivo afirman claramente que aunque el desarrollo de competencias o habilidades es uno de los componentes necesarios del proceso del desarrollo adolescente positivo, dejan claro que “*la competencia en sí misma no es suficiente*” (Pittman et al, 2000). Es más, como hemos visto, algunas definiciones del desarrollo positivo ponen en el foco en un objetivo de mayor alcance sin duda: *el desarrollo integral de las fortalezas personales* (Park, 2004), en vez de seguir usando el lenguaje de las competencias (*A Matter of Time, Carnegie Council on Adolescent Development, 1992*).

Además, dicho enfoque va más allá, e implica engrandecer los recursos de la comunidad en sentido amplio – *assets o activos*- (Benson, 2003), que son los nutrientes fundamentales para un desarrollo saludable y la mejora u optimización de la vida de todas las personas (Lerner y Benson, 2003). Es decir, que dicho enfoque tiene una base teórica en una perspectiva contextual-evolutiva, sosteniendo que el desarrollo de la competencia, debe darse en un contexto positivo para el desarrollo que parta del sentido de *la fortaleza personal- la confianza en sí mismo o identidad positiva*-, pero a la vez la comunidad y la sociedad debe aportar *apoyos -vínculos positivos-y oportunidades para el desarrollo* y uso de esas competencias que lleve al empoderamiento adolescente y su contribución positiva al capital social de la propia comunidad. Esos apoyos y oportunidades, en los que la comunidad tiene un papel crucial, suponen además la “*conexión sistémica*” entre los diferentes contextos (familia, escuela, iguales, vecindario) y organizaciones que trabajan con adolescentes- ver Cuadro nº 7-.

Cuadro nº 7. Descripción, fortalezas y debilidades del enfoque basado la promoción del desarrollo adolescente positivo.
Descripción del enfoque
<ul style="list-style-type: none">- Los autores de este movimiento apuntan que “<i>problem free is not fully prepared</i>” (Pittman, 1991) y enfatiza una aproximación o <i>enfoque proactivo</i> para fortalecer el desarrollo saludable y exitoso en la adolescencia.- Supone una respuesta al excesivo énfasis en el modelo del déficit (los jóvenes como problemas que necesitan ayuda para combatirlos). Considera, por tanto, que la ausencia de problemas no garantiza un desarrollo saludable y una preparación para la adultez.- Se centra en las <i>fortalezas</i> individuales de los adolescentes y jóvenes para promover un desarrollo óptimo, independientemente del nivel o estatus de riesgo asociado.- Aporta un <i>marco teórico explícito</i> para planificar tanto la investigación como los programas eficaces de intervención en Positive Youth Development – p.ej., modelos sobre el <i>thriving</i> adolescente, propuestas sobre los rasgos positivos o activos a promover en los diferentes contextos y los resultados esperables del desarrollo positivo-.- Supone también una perspectiva con foco en lo <i>contextual</i>, en lo que desde diferentes contextos y organizaciones que trabajan con adolescentes y jóvenes pueden hacer para promover el desarrollo positivo adolescente – el desarrollo de activos-.- <i>Community Youth Development – CYD</i>- la promoción comunitaria del desarrollo adolescente positivo- representa una corriente dentro del movimiento general de PYD que pone el énfasis en la movilización y compromiso de los jóvenes como agentes activos en su propio desarrollo, a través de la participación, el empoderamiento y el servicio o contribución a la comunidad.

Fortalezas del enfoque
<ul style="list-style-type: none"> - Supone una visión realista y positiva de los adolescentes como recursos a desarrollar y personas a empoderar, más que verlos como problemas a manejar o solucionar. Enfatiza, por tanto, las potencialidades – fortalezas- más que las supuestas carencias de los adolescentes, incluso de los más desfavorecidos y vulnerables. - Paralelamente, tiene un énfasis en la necesidad de unas expectativas sociales positivas acerca de la juventud. - Intuitivo y atractivo para los diversos agentes de la intervención, así como para las propias familias, escuelas y demás organizaciones sociocomunitarias. - Tiene un énfasis claro en la importancia de la comunidad y las relaciones y vínculos entre los adultos de la comunidad y los adolescentes y jóvenes. Parte de una visión del adolescente como un individuo deseoso de explorar el mundo, que va ganando en competencias y que adquiere la capacidad para hacer su contribución al mundo en el que vive. - A diferencia de otras aproximaciones, enfatiza la importancia del <i>carácter</i> (desarrollo moral, desarrollo espiritual, y desarrollo de la identidad), no solo del desarrollo de la competencia social. - Defensa de una perspectiva sobre los adolescentes y jóvenes como <i>agentes activos</i>, capaces de contribuir a la sociedad, y a la postre, enriquecedores del capital social de cada comunidad. - Tiene como reto, que la investigación cambia la imagen pública y el mito de la adolescencia como una etapa necesariamente problemática y turbulenta en el desarrollo.
Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> - La promoción de los activos o fortalezas puede ser ineficaz o menos efectiva si los riesgos son ignorados. P.ej., los riesgos en algunos casos pueden determinar el desarrollo por encima de las fortalezas o activos del desarrollo. - La importancia y los resultados específicos de ciertos activos o combinación de activos todavía no ha sido suficientemente investigada. Hasta la fecha existe la asunción de cuantos más activos, mejor. Es decir, un modelo acumulativo de los activos al igual que en el caso de los factores de riesgo. - Se necesitan definiciones más específicas de activos. Actualmente el modelo de <i>40 Developmental Assets</i> incluye una mezcla no clara de factores protectores, de fortalezas personales y de resultados positivos del desarrollo. Los activos del desarrollo deberían limitarse a aquellos factores que son cruciales para promocionar el desarrollo positivo, la salud y el bienestar adolescente por su relación con los resultados positivos en el desarrollo. - Los problemas de definición y algunas imprecisiones o vaguedades del marco teórico pueden impedir una investigación rigurosa (p.ej., en qué consiste el desarrollo del buen carácter o cómo el <i>mentoring</i> actúa como vía para fomentar el compromiso y la contribución a la sociedad).

Llegados a este punto, creemos que son más que evidentes las diferencias teóricas entre el modelo del déficit o de la competencia con el enfoque de desarrollo positivo. Al respecto, Pittman et al. (2000) usa una metáfora para atrapar las diferencias en la visión y enfoque de la adolescencia, que van desde el “vaso medio vacío” como metáfora del modelo del déficit hasta

el “vaso que se derrama” como analogía del enfoque de la adolescencia basada en el empoderamiento- ver Figura n° 5-.

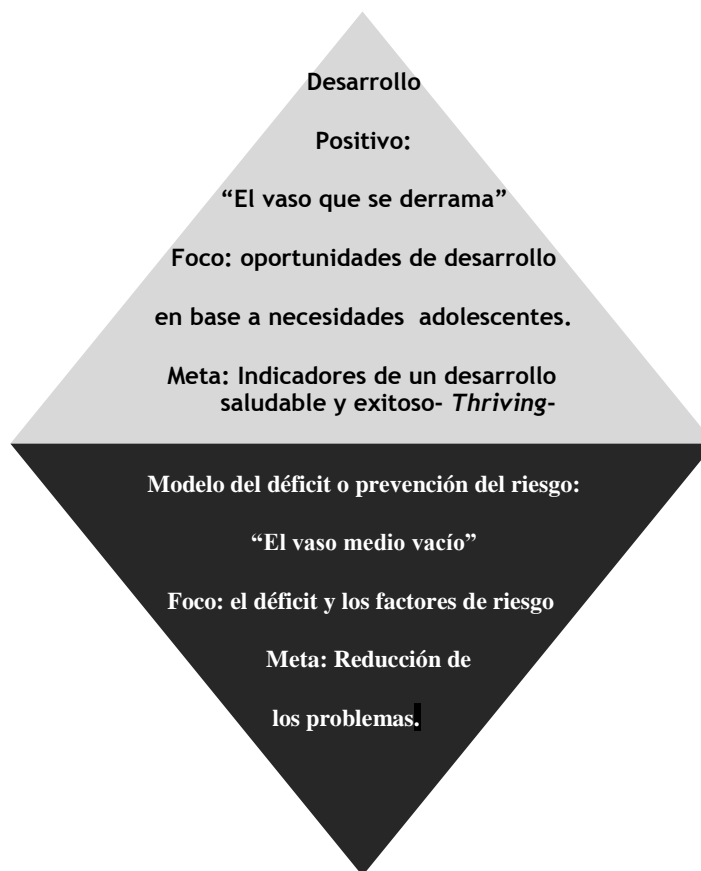


Figura n° 5. Comparativa entre el Modelo de Desarrollo Positivo Adolescente y el Modelo del Déficit.

Aun así, las fortalezas de dicho enfoque y su atractivo potencial, no deben evitar ser conscientes de que queda un largo camino por recorrer. Por citar algunos aspectos a resolver para avanzar en dicho recorrido: el consenso y el desarrollo de instrumentos para la medición de resultados de desarrollo positivo *-positive outcomes-* o la necesidad esclarecer si juegan un distinto papel o tienen la misma raíz los factores que protegen de los que promueven el desarrollo, o la integración de dicho enfoque con los resultados de investigación tanto del enfoque preventivo como del estudio de la resiliencia (Benson y Saito, 2000).

Es más, a día de hoy, la denominada *ciencia de la prevención* – basada en el modelo de protección del riesgo – resultar ser una tradición investigadora que cuenta con la ventaja de un sólida base empírica – ver Romer, 2003, para examinar una colección de revisiones sobre la prevención de diversas conductas de riesgo-, mientras que al enfoque de desarrollo positivo le queda un largo camino empírico por andar, para acumular evidencias y validar los modelos a largo plazo, aunque se está en dicho camino (Lerner et al., 2008; Oliva et al., 2010).

Finalmente, hay que dejar claro que existe una cierta controversia teórica sobre hasta qué punto el enfoque de la prevención y un enfoque de la promoción, del desarrollo positivo son enfoques opuestos (Damon, 2004). Sin embargo, se tratan más bien de enfoques complementarios (Benson y Saito, 2004; Pitman et al, 2000), ya que reducir y prevenir los déficits y problemas de conducta y promover el desarrollo y la competencia son caminos paralelos. La promoción de los recursos y oportunidades para el desarrollo no solo promueve la competencia sino que, como consecuencia de ello, hace más resistente a los factores de riesgo y reduce conductas-problema, tales como el consumo de drogas, las conductas sexuales de riesgo, la conducta antisocial o los trastornos depresivos (Benson et al., 2004). Es más, cada vez más autores acercan sus propuestas basadas primariamente en el enfoque de la prevención o en el estudio de la resiliencia al enfoque de desarrollo positivo, al considerar en sus investigaciones no solo medidas, indicadores de desarrollo positivo sino también otras relacionadas con los activos contextuales que lo promocionan. Dos ejemplos claramente representativos de ello son el caso de Catalano (Catalano et al., 2002) y el caso del grupo de Bernard (Bernard, 2004).

Por último, tras haber expuesto con detalle las claves teóricas del modelo del desarrollo positivo adolescente, nos parece oportuno retomar otro de los sentidos posibles de dicho constructo, como filosofía de base de cara a la intervención y promoción de la salud. Recordemos que el cuarto uso del término *Positive Youth Development* es para describir un rango de prácticas como iniciativas sociocomunitarias o programas con un enfoque positivo que se antojan como una pieza clave o “un activo con mayúsculas”, fundamental para la promoción del desarrollo saludable y exitoso en la adolescencia. Hay que destacar que en el caso de EEUU existe una larga tradición de organizaciones humanitarias sin ánimo de lucro, que dan servicios a jóvenes y adolescentes, que han adoptado, defendido y abanderado incluso este enfoque del desarrollo positivo, y que suponen una respuesta al compromiso social para capacitar, preparar y comprometer a los adolescentes con un desarrollo saludable y exitoso.

Dicho compromiso social con el desarrollo adolescente positivo se traduce en una serie de principios o supuestos teóricos asumidos por los autores de dicho enfoque en los que existe un cierto consenso básico (Benson y Lerner, 2003; Catalano et al, 2002; Damon, 2004; Hamilton et al., 2004; Lerner, 2004).

1- *Es una aproximación que se plantea la promoción universal de la salud de los adolescentes y jóvenes como reto- todos nuestros adolescentes deberían florecer: “All youth thrive”.*

En este sentido, dichas propuestas superan el enfoque de la prevención sobre poblaciones de riesgo para defender la necesidad de que a todos los adolescentes- independientemente de su *background*- se les deben dar oportunidades reales de crecer en entornos seguros, de desarrollar vínculos positivos y de ampliar sus conocimientos, habilidades, competencias y experiencias que les lleven a una transición exitosa de la adolescencia a la adultez.

2- Se trata de un enfoque interesado en promover los resultados positivos en el desarrollo- Positive Outcomes-.

Esta aproximación subraya la necesidad de evaluar los resultados positivos en el desarrollo adolescente, pero no como la ausencia de problemas, sino teniendo claros los objetivos o metas de un desarrollo adolescente positivo y los instrumentos que permitan evaluarlo. Veremos en un punto posterior las propuestas para evaluar dichos resultados que representan un *thriving* adolescente.

3- Es una aproximación multi-contextual y ecológica que enfatiza la necesidad de contar con activos potenciales en los diferentes entornos posibles de la vida de un adolescente (familia, escuela, comunidad, iguales, organizaciones, etc.).

En concreto, resalta la importancia de ciertos rasgos positivos en el entorno – por ejemplo, como los vínculos y apoyos con adultos e iguales-, lo que Lerner califica como *nutrientes -building blocks-* del desarrollo positivo saludable y que Benson en su día con gran acierto denominó como *developmental assets o activos para el desarrollo*. En definitiva, en la lógica del desarrollo positivo, si las fortalezas de los adolescentes y jóvenes se alinean o confluyen con la provisión de activos, recursos y oportunidades dentro de cada comunidad, el desarrollo positivo ocurre.

4- Es una aproximación que apuesta por la optimización del desarrollo con una mirada a medio-largo plazo con propuestas continuadas en el tiempo.

Las iniciativas y buenas prácticas para que sean efectivas deben suponer un compromiso a medio-largo plazo y solo así serán efectivas para la preparación o desarrollo de las competencias adolescentes, así como el establecimiento de vínculos positivos entre adultos y el compromiso con la propia comunidad.

5- Finalmente, enfatiza la necesidad de un enfoque sociocomunitario como clave fundamental para el logro de un desarrollo positivo adolescente.

En realidad, el movimiento del desarrollo positivo asume la necesidad de dotar experiencias y oportunidades significativas que impulsen a los adolescentes y jóvenes a la contribución a la sociedad como principio ineludible para un desarrollo exitoso (Pittman et al., 2000).

Aunque dicho enfoque da preponderancia al papel de la comunidad y de las organizaciones sociales en la promoción del desarrollo positivo y empoderamiento adolescente, ello no quiere decir que la escuela no tenga un papel determinado como entorno positivo y como contexto para la “preparación adolescente”. Es más, lo que se asume en dicho enfoque es que debe existir un marco o enfoque comunitario de base que permita que se pueden desarrollar propuestas coordinadas con la escuela para la denominada “preparación adolescente”. En ese aspecto la contribución escolar resulta decisiva.

Actualmente, ya existen diversas revisiones sobre las características y eficacia de los programas de desarrollo adolescente positivo- ver Cuadro nº 8 de elementos clave de los

programas-, tanto por diversas instituciones relacionadas con la adolescencia en EEUU como *American Youth Policy Forum* (1997, 1999), *Public Private Ventures* (2000) y *National Research Council* (2002) – siendo ésta última la más reseñable-; como de diversos académicos (ver revisión en Small y Memo, 2004), entre las que constituyen revisiones de referencia las de Catalano et al. (1998) y las de Roth y Brooks-Gunn (Roth et al., 1998; Roth y Brooks-Gunn, 2003).

Cuadro nº 8. Los elementos clave en los programas de desarrollo adolescente positivo (adaptado de Schulman y Davies, 2007).	
Qué	Dónde
Los objetivos o metas del desarrollo adolescente positivo.	Enfoque sistémico o multifocal.
Existen diversas propuestas más o menos exhaustivas sobre las metas para un desarrollo adolescente saludable y exitoso: las “Cinco Ces” de Pittman et al. (2000), las “Seis Ces” de Lerner (2009) o los quince constructos u objetivos de desarrollo positivo de Catalano et al. (1998).	Que se favorezca la mayor conexión posible entre: <ul style="list-style-type: none"> - Familia - Escuela. - Iguales. - Comunidad.
Cómo - Claves en el desarrollo de los programas -	
<ul style="list-style-type: none"> - Una propuesta estructurada y significativa de actividades para la “preparación adolescente” - La creación de una atmósfera cálida y segura. - El fomento de los procesos de participación y empoderamiento en adolescentes y jóvenes. - El establecimiento de vínculos positivos con adultos e iguales. - Una perspectiva o continuidad a medio-largo plazo. 	

En definitiva, dicho enfoque, por tanto, plantea y defiende la importancia de la implementación de programas universales de desarrollo positivo adolescente, dirigidos a una promoción integral de las competencias más allá de la prevención y del logro de la competencia académica, disponibles para toda la población adolescente, y que se basen en una implementación sistemática a medio plazo así como una evaluación rigurosa de su eficacia.

Introducción teórica

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

4. LAS DIFERENTES PROPUESTAS SOBRE EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE.

El impulso dado a la conceptualización del desarrollo adolescente positivo ha dado ya lugar a ciertas propuestas teóricas de referencia a considerar (Lerner, 2004), aunque que quede un largo y complejo camino todavía. Al ser el movimiento del desarrollo positivo adolescente un enfoque basado en las fortalezas, elegiremos este eje para clasificar las diversas propuestas sobre el desarrollo positivo en torno, por un lado, a las fortalezas personales y, por otro, sobre las fortalezas o rasgos positivos de los diversos contextos de cara a promover el desarrollo adolescente saludable.

4.1. Propuestas teóricas integrales centradas en las fortalezas personales de los adolescentes.

Como ya hemos reseñado anteriormente, diversos autores han subrayado que la competencia, aunque sea un componente del desarrollo adolescente saludable, por sí misma, no es suficiente para definir el desarrollo positivo (Lerner, 2004; Perkins y Borden, 1997; Pittman et al., 2000). Por ello, hay que aclarar que aunque en la actualidad en el ámbito escolar existen interesantes enfoques de intervención sobre diversas competencias en la adolescencia que pueden relacionarse con el desarrollo positivo, como *Life Skills* (Mangrulkar, Whittman y Posner, 2001), *Social and Emotional Learning- SEL-* (Durlak y Weissberg, 2007) y *Character Education* (Park y Peterson, 2009). Dichas propuestas suponen aproximaciones que por sí mismas no constituyen propuestas integrales acerca del desarrollo positivo adolescente (Hamilton et al., 2004; Shullman y Davies, 2007), al tener un foco específico en una competencia u otra de lo que podríamos denominar “la preparación de los adolescentes”.

No obstante, la mayoría de expertos coinciden en considerar *las 5 ces* –así se ha acuñado– como una propuesta teórica de referencia que supone una aproximación integral acerca de las fortalezas personales y las metas o indicadores individuales que constituyen un desarrollo positivo en la adolescencia. La propuesta inicial de las “ces” fue formulada por Little por primera vez en 1990 en la fundación Kellogg (Little, 1993) e incluía las primeras cuatro CES como constructos que agrupaban diversas competencias definitorias de un desarrollo adolescente positivo: la competencia –*competence-*, la confianza en sí mismo –*confidence-*, la conexión o vínculos sociales positivos –*connections-* y el buen carácter –*character-*. Posteriormente, diversos académicos e investigadores completaron dicha propuesta hasta configurar el denominado modelo de las *Five C’s-* que veremos a continuación-, y que sintetizan y describen las características fundamentales de un desarrollo positivo adolescente

(Eccles y Gootman, 2002; Lerner, 2004; Pittman, Irby, Tolman, Yohalem y Ferber, 2002; Roth y Brooks-Gunn, 2003).

En realidad, las dos propuestas que gozan de una mayor popularidad y reconocimiento académico o profesional, respectivamente, son las de Lerner y Pittman. Veámoslas.

4.1.1. El modelo de las Cinco Ces de Pittman.

Aunque Pittman y Cahill (1992) ya en su día identificaron diversos aspectos del *self*, que son esenciales para un desarrollo saludable en la adolescencia, fue posteriormente cuando Pittman y su grupo de trabajo en el Forum for Youth Investment (Pittman et al., 2002) fueron apuntalando su propio modelo de las Cinco Ces – ver Cuadro nº 9-. Así, añadieron a la propuesta inicial de Little una quinta “c”: la contribución - *contribution*- (listada como *caring* y/ o *compassion* en otras propuestas, y que finalmente fue incorporada también por Lerner en su modelo, como veremos posteriormente).

Cuadro nº 9. Los resultados deseables de un desarrollo adolescente positivo				
- Modelo de las Cinco Ces de Pittman -.				
Confianza en sí mismo- “Confidence”	El buen carácter – “Character”-	Conexión o vínculos- “Connection”	Competencia -“Competence”-	Contribución “Contribution”-
-Autovaloración. - La sensación de control sobre la propia vida y la existencia de un propósito de futuro.	- Responsabilidad y Autonomía -Valores y Espiritualidad	--Sentido de seguridad y de estructuración del entorno. - El sentido de pertenencia o membrecía a través de los vínculos con los otros.	- Conocimientos, habilidades y comportamiento eficaces en diversos dominios del desarrollo.	- Participación y coliderazgo en la comunidad. - Percepción y posibilidad de Influencia.

Esta propuesta de Pittman de las *Cinco Ces* nació con la intención de sintetizar las metas del desarrollo adolescente positivo de cara a ser utilizada y constituir una lista de referencia para el diseño de objetivos, de la implementación y la evaluación de los programas de intervención con adolescentes y jóvenes. Dicho modelo, aunque no ha alcanzado el reconocimiento en el ámbito académico, sí tiene un notable prestigio en el ámbito de la intervención en EEUU, y en concreto, es una referencia dentro de la corriente denominada como *Communnity Youth Development*.

4.1.2. El modelo de las Cinco/Seis Ces de Lerner.

El modelo de Richard Lerner, psicólogo evolutivo prestigioso y especialista reconocido en el estudio del desarrollo adolescente, es quizás la propuesta, dentro del ámbito académico, más aceptada acerca de las metas del desarrollo positivo o *thriving* adolescente. Lerner (2004) revisó las evidencias empíricas de la literatura de investigación acerca de las denominadas “Ces” para capturar la esencia de numerosos indicadores de salud mental, ajuste comportamental y eficiencia en el ámbito social y relacional, y las agrupó en cinco constructos latentes – *Five C’s*; ver Cuadro nº 10-, con las cuales podemos identificar el factor de desarrollo positivo adolescente- *Positive Youth Development (PYD)*-. Si contrastamos los modelos de Pittman y Lerner, la diferencia radica en que Pittman considera como quinta c la *contribución* a la comunidad, mientras que Lerner la caracteriza como *cuidado y compasión*.

Cuadro nº 10. Características fundamentales de las Cinco Ces – Five Cs- según Lerner (2004).
Competencia: el dominio de ciertas habilidades intelectuales, sociales y comportamentales
Conexión: vínculos positivos con personas y con las instituciones
Carácter: integridad personal y moral asumida por uno mismo.
Confianza en sí mismo: visión positiva de uno mismo, un sentido de autoeficacia y voluntad propia – <i>courage</i> -
Cuidado y compasión- caring/compassion-: valores humanos positivos, empatía y sentido de justicia social.

Veamos cómo Lerner (2004) considera cada uno de estos constructos que definen un *thriving* adolescente exitoso, y cómo son evaluados a través del proyecto denominado como 4H – ver www.fourh.umn.edu/ para una descripción del proyecto-una investigación longitudinal para la validación empírica del modelo (Lerner et al., 2005, 2006, 2008; Lerner, von Eye, Lerner y Lewin-Bizan,2009).

1- *Competencia:* la define como la habilidad de comportarse eficaz y adecuadamente en las relaciones interpersonales y en diversos contextos, mostrando un buen desempeño en distintas áreas de actividad (social, académica, cognitiva y vocacional). Dicho constructo incluye tanto habilidades sociales – por ejemplo, como la asertividad, habilidades de resolución de conflictos, etc.- como competencias cognitivas – p.ej., la capacidad de planificación o toma de decisiones- así como las competencias académicas – p.ej., el compromiso con el aprendizaje - ; todas ellas habilidades relacionadas con el buen desempeño académico y posterior inserción sociolaboral. Ahora bien, en la validación del modelo a través del proyecto 4H de desarrollo

positivo Lerner et al. (2006) parecen evaluar dicha “C” fundamentalmente a través de la competencia académica y la competencia social.

2- *Confianza en sí mismo –confidence-*. Supone básicamente la seguridad en sí mismo, la convicción de que uno puede lograr las metas que se propone. Es decir, supone un sentido interno de valoración global positiva de uno mismo o identidad positiva, que podemos relacionar con aspectos, por ejemplo, como un sentido de autoeficacia y una buena autoestima. En realidad, en su validación empírica utiliza dos instrumentos: uno relacionado con el logro de una identidad positiva y otro sobre la valoración de uno mismo – *self-worth-*.

3- *Conexión – connection-*. Esta “C” pone de relieve la importancia de las relaciones y conexiones positivas con personas significativas en los diversos entornos donde se desarrolla la vida de un adolescente (familia, escuela, iguales y adultos de la comunidad). Todos estos vínculos contribuyen directamente al propio bienestar personal del adolescente. El proyecto 4H de desarrollo positivo evalúa a través de distintos instrumentos tanto los vínculos con la familia y el grupo de iguales, como la vinculación con la escuela y la comunidad y con los adultos presentes en ellas.

4- *El buen carácter –character-*. Se trata de un sentido de integridad personal junto con un respeto y asunción de las normas sociales y la moral, que lleva al ajuste del comportamiento propio a estándares adecuados. Es decir, un sentido de lo justo, lo bueno y lo correcto que guía la propia conducta. El carácter es evaluado en el proyecto 4H a través de diversas medidas: la existencia de valores personales, la presencia de valores interpersonales o sociales positivos, la consciencia social sobre el entorno, y finalmente, la aceptación y valoración de la diversidad sociocultural.

5- *“Caring” - cuidado y compasión-*. Implica el sentido de empatía y solidaridad con los otros. Supone, por tanto, una identificación con las necesidades de los demás, que lleva a ayudar a otros o a servir a la comunidad. En realidad, a diferencia de otras propuestas, Lerner propuso esta quinta “C”, con el propósito de hacer mención a los objetivos y metas pretendidos por los programas de corte comunitario, que suelen incluir la empatía y ayuda a los otros, además de la solidaridad y servicio a la comunidad.

y 6- *La contribución*. Por último, tanto Little (en una comunicación personal, Marzo del 2000) como Lerner (2004) han sugerido que cuando un adolescente o joven evidencia conductas propias de las cinco ces, entonces emerge *una sexta “C”* como resultante: la Contribución a la propia familia, al trabajo, a la comunidad y a la sociedad en general. Al respecto, Lerner afirma que la contribución es “el pegamento que crea el desarrollo humano, si nosotros contribuimos a un mundo que apoya los derechos y el bienestar de todos los individuos, entonces, estamos simultáneamente construyendo una vida mejor para nosotros mismos al engrandecer o mejorar la vida de otros“(pp. 183).

Tal contribución puede ser vista de una doble manera (Lerner et al., 2003): como *un componente comportamental* (p.ej., la participación en actividades como corresponsables dentro del contexto escolar o comunitario, o su implicación en grupos de voluntariado, organizaciones sociales o religiosas, clubs, etc.) o como *un componente ideológico* (es decir, el adolescente

tiene una actitud de compromiso social con su propia comunidad para su mejora). Y aunque el curso evolutivo de ambos componentes está por determinar, es de esperar que en un principio estén diferenciados para ir integrándose ambos a lo largo del ciclo vital.

Ahora bien, este modelo lógico a priori planteado por Lerner, ¿tiene apoyo y evidencia empírica? Al respecto, hay que aclarar que dicha propuesta de las “ces”, no solo ha sido discutida teóricamente en varias ocasiones (Lerner, 2004; Lerner, et al., 2005), sino que está siendo progresivamente validada, en diversas oleadas, en una amplia y diversa muestra nacional de adolescentes y jóvenes, a través del estudio longitudinal del proyecto nacional 4H en EEUU (Lerner et al., 2005, 2006, 2008, 2009).

A pesar de que en la primera oleada del estudio 4H el modelo parecía no ajustar demasiado bien y tener como punto débil, el factor *Caring*, el cual parecía estar infraespecificado, en posteriores fases del estudio con las mejoras instrumentales introducidas, Lerner et al., (2006) han confirmado empíricamente la presencia de las cinco ces como aspectos altamente correlacionados bajo un único constructo o factor de desarrollo positivo, con buenos índices de ajuste confirmatorio del modelo (LISRELL 8.54: $\chi^2 = 552$, d.f. = 134; RMSEA = 0.043; CFI = 0.99; GFI = 0.97). A su vez se ha confirmado la relación entre ese factor general de desarrollo positivo y la contribución a la comunidad, aunque dicha relación es más fuerte con dos ces concretas: carácter y competencia. Entre los resultados avanzados, se constata en general unas mayores puntuaciones en las ces en chicas, con la excepción de la confianza, mayor en el caso de los chicos.

En definitiva, el modelo de las 5 ces de Lerner – ver Figura nº 6- supone una propuesta de referencia para entender no solo cuales son las metas de un desarrollo adolescente positivo o *thriving* exitoso, sino que además plantea cómo puede ser extraído un factor global de desarrollo positivo, que a su vez está relacionado tanto con la reducción de las conductas de riesgo para la salud como con la contribución a la comunidad, es decir, con el enriquecimiento del bienestar social y del capital social.

No obstante, aunque dicho modelo es sin duda un buen punto de partida para aproximarnos a las fortalezas personales de los adolescentes, como el mismo Lerner (2004) afirma, esta propuesta sintetiza solo los resultados de desarrollo saludable y exitoso de los jóvenes del momento actual o contemporáneo de EEUU. Por ello, a pesar de la cada vez mayor globalización actual, hay que tener cierta prevención al adoptar las denominadas *Five Cs* del desarrollo positivo adolescente desarrollada en EEUU como propuesta extensible sin más a otros contextos socioculturales (Eccles y Gootman, 2002; Lerner, 2004; Roth, et al., 1998). Por tanto, lo deseable sería considerar un modelo de desarrollo positivo que se ajuste a los factores sociales y culturales distintivos que seguro introducen matizaciones sobre lo que se entiende por desarrollo positivo adolescente- veremos a continuación una propuesta referida a nuestro contexto (Oliva et al., 2010)-.

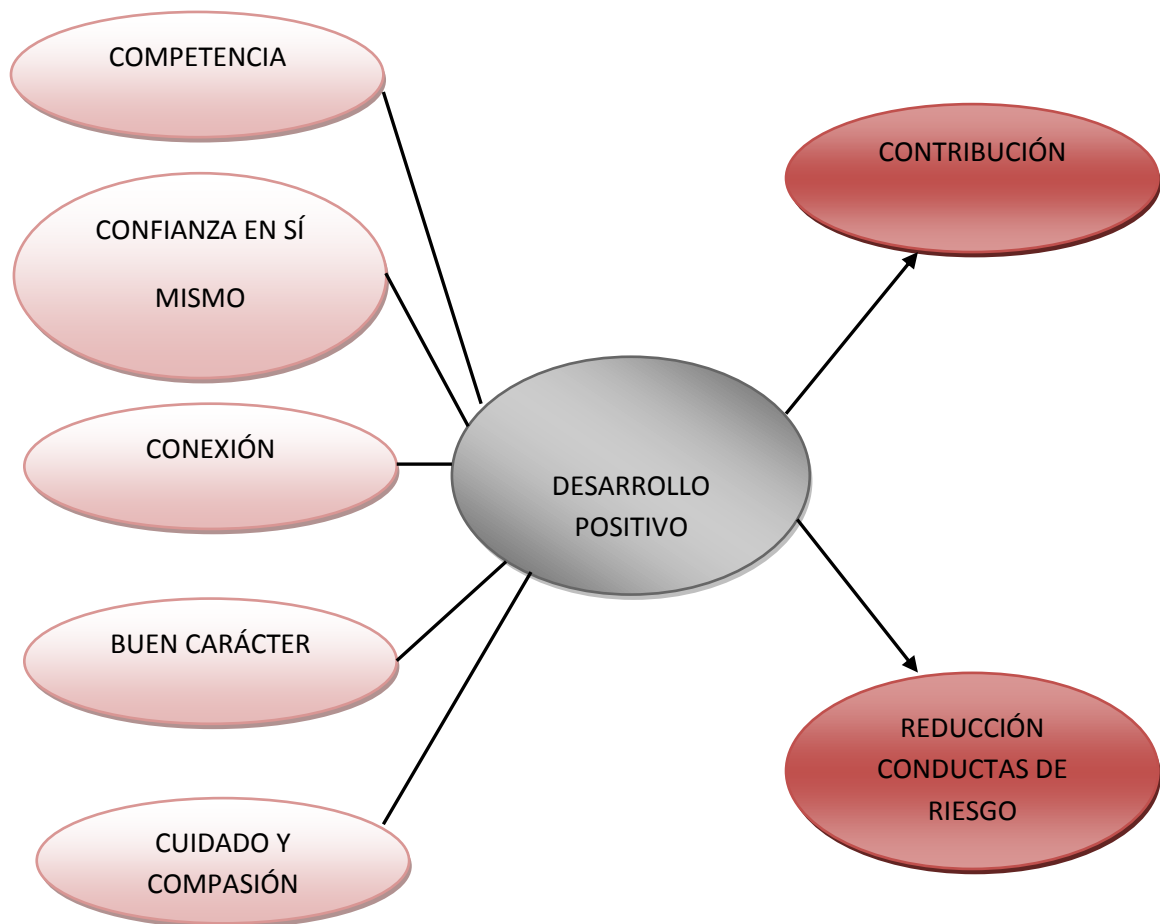


Figura nº 6. Modelo de las Cinco Ces propuesto por Lerner (2009).

4.1.3. Una propuesta sobre el “florecimiento” o desarrollo adolescente positivo en nuestro contexto.

Oliva et al. (2010) a través de una investigación cualitativa, basada en el desarrollo conjunto de las técnica *delphi* y grupo nominal, con un amplio número de expertos y profesionales en el ámbito de la adolescencia, elaboraron un modelo teórico de desarrollo positivo adolescente -Ver Figura n° 7- Este modelo incluía aquellas competencias y características consideradas como más importantes para el desarrollo y salud mental de chicos y chicas adolescentes. Las competencias fueron agrupadas en cinco grandes bloques o áreas: social, moral, cognitiva, emocional y personal.

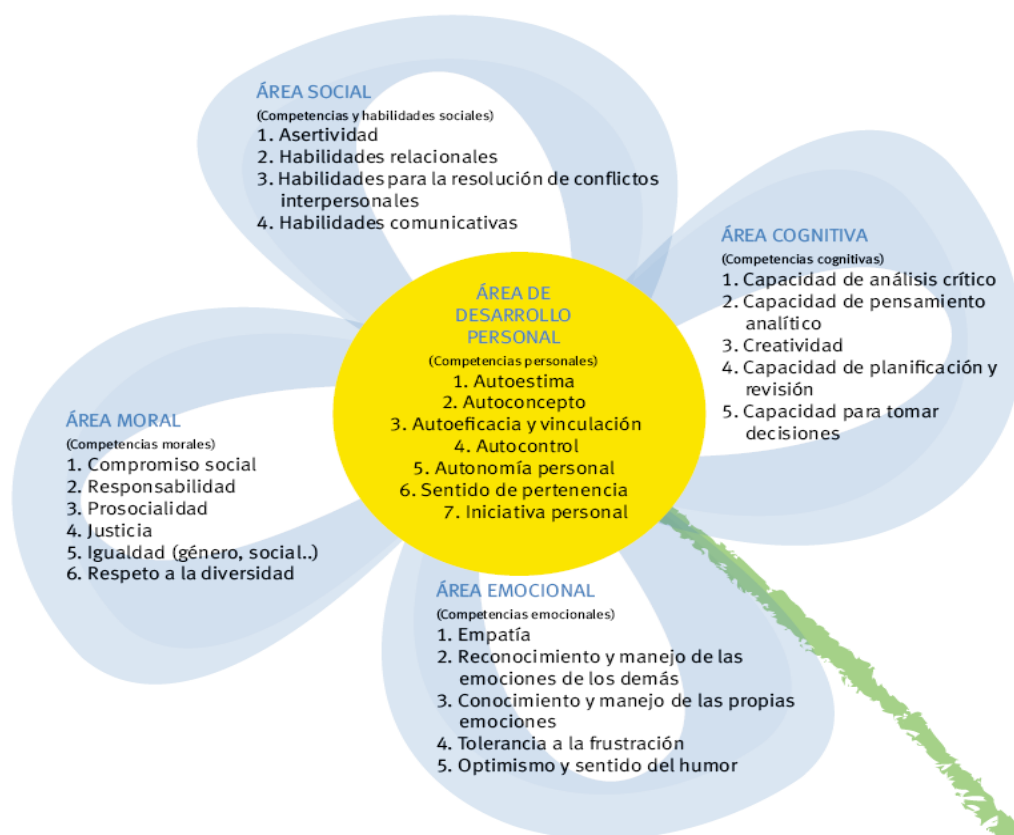


Figura n° 7. Modelo de desarrollo positivo adolescente en nuestro contexto (Oliva et al., 2010).

Dicho modelo supone que la competencia personal –identidad positiva- ocupa un lugar central en el desarrollo positivo, y que las competencias en los diversos dominios posibles de la vida de un adolescente (cognitiva, social, emocional, moral, etc.) podrían estar interrelacionadas, y fortalecer a su vez la identidad personal (Oliva et al., 2010). En la

Introducción teórica

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

validación empírica inicial de dicho modelo, parece que la competencia académica- que podría asimilarse al área cognitiva propuesta por los expertos, pero que se refiere fundamentalmente a competencias relacionadas con la escuela- parece relativamente independiente de otras competencias de tipo socioemocional o moral.

En definitiva, la apuesta por tomar como referencia un modelo contextualizado, que contemple las fortalezas o competencias en distintos ámbitos o facetas de la vida de un adolescente es un primer paso necesario para poder llegar a explicar la especificidad de la contribución de cada contexto- en nuestro caso de la escuela- a los distintos indicadores individuales del desarrollo positivo.

4.2. Propuestas centradas en los activos o fortalezas contextuales: los rasgos de los contextos que promueven el desarrollo positivo.

El modelo de desarrollo positivo adolescente, además de definir las competencias o fortalezas personales que configuran un desarrollo positivo, lleva estrechamente asociado el concepto de recursos o activos para el desarrollo (Benson et al., 2006). Aunque en un sentido amplio, los activos promotores del desarrollo positivo se refieren tanto a los recursos personales o fortalezas individuales como a los recursos o fortalezas contextuales - sean familiares, escolares o comunitarios- implicados en el logro del *thriving* o una transición saludable y exitosa a la adultez. En un sentido restringido, los activos se refieren a aquellos factores contextuales que se relacionan y promueven el desarrollo positivo adolescente.

En realidad, haciendo un balance de la investigación hasta la fecha, las evidencias empíricas han dibujado un panorama acerca de los factores protectores del desarrollo en el contexto de la adversidad o *resiliencia*- Milstein y Henry, 2000- como, por ejemplo, los vínculos personales con adultos responsivos- los cuales como algunos autores hipotetizan pueden constituir potencialmente factores promotores del desarrollo adolescente positivo (Lerner y Benson, 2003). Por tanto, aunque los activos pudieran asemejarse al concepto de factores de protección, en realidad, la diferencia radica en que los factores protectores actúan en presencia de riesgo, mientras que los activos constituyen factores promotores del desarrollo en cualquier contexto.

Es necesario dirigir la mirada sobre las fortalezas contextuales, o como diría Lerner (2009) los nutrientes del entorno para un desarrollo adolescente positivo. Al respecto, se han realizado algunas propuestas interesantes en EEUU y que han alcanzado cierto consenso en diversos ámbitos, como es el caso de las denominadas *Cinco Promesas* (Balfanz, Horning-Fox, Bridgeland y McNaught, 2009) a nivel de política social, la propuesta del *National Research Council* (Eccles y Gootman, 2002), sobre las ocho claves fundamentales de un entorno positivo, y cómo no, la propuesta con mayor reconocimiento: los *40 Developmental Assets* desarrollados por Benson y sus colegas en el *Search Institute* (Benson et al., 2006).

4.2.1. Las denominadas como *Cinco Promesas de la Alianza Americana: una especie de modelo sintético de los inputs sociales o contextuales para el desarrollo positivo.*

El enfoque del *Positive Youth Development* ha llevado a una conciencia política y sociocomunitaria en EEUU de los compromisos de la sociedad para con sus adolescentes y jóvenes. Esa conciencia se ha plasmado en la denominada Alianza Americana o las *Cinco*

Promesas, que tuvo su origen en la fundación *The Alliance for Youth*, creada en 1997, y que dio como fruto la publicación en 2009 de *GradNation: A Guidebook to Help Communities Tackle the Dropout Crisis*, como una especie de guía destinada a las comunidades en su labor de preparar a la vida a jóvenes y adolescentes, por la cual se establece que la gente joven necesita para su buen desarrollo cinco elementos o ingredientes fundamentales en su entorno – ver cuadro nº 11-.

Cuadro nº 11. Las cinco promesas de la alianza americana. “The five promises”.
1. Adultos positivos, “responsivos”
2. Entornos estructurados y seguros.
3. Un estilo de vida y prácticas saludables.
4. Una educación efectiva para el desarrollo de competencias profesionales.
5. Las oportunidades de servicio o ayuda a otros

Esta propuesta más que mirar a los resultados positivos del desarrollo- *outcomes*- centra la mirada en los inputs deseables que el entorno o contexto de vida debe proporcionar, por ejemplo, a cada adolescente para un desarrollo saludable y exitoso, es decir, una especie de contrato social implícito. Dicha alianza además supone un impulso para que tanto las distintas instituciones públicas (p.ej. *First Focus*) como las distintas organizaciones sociocomunitarias adquieran un protagonismo esencial como socios para el cumplimiento de la promesa necesaria de la conexión o vínculo con al menos un adulto positivo en la vida para un desarrollo saludable.

Incluso hay estudios que han adoptado este enfoque y que demuestran (Balfanz et al., 2009) que los adolescentes y jóvenes que cuentan con mayor número de promesas “cumplidas” en su vida, es más probable que funcionen mejor o tengan éxito en la escuela secundaria y alcancen la educación superior, que disfruten de mejores relaciones con sus iguales y con su familia, que estén menos implicados en conductas de riesgo para la salud, y que lleguen a ser ciudadanos productivos en sus comunidades.

4.2.2. *La propuesta del National Research Council- NCR- sobre los rasgos positivos fundamentales de los contextos que promueven el desarrollo saludable y exitoso en la adolescencia.*

Diversos autores (p.ej., Eccles, Early, Frasier, Belansky y McCarthy, 1997; Gambone y Connell, 2004; Larson, Eccles y Gootman, 2004) han intentado aislar de forma sintética aquellas oportunidades y experiencias fundamentales en el entorno para una transición saludable y positiva a la vida adulta. Pero quizás la propuesta de mayor consenso sobre los denominados rasgos positivos de los diversos contextos es la desarrollada por Eccles y Gootman (2002) como editores en la obra *Community Programs to promote Youth Development*, publicación subvencionada por el National Research Council- el denominado listado NCR-. Estos autores realizaron una propuesta basada en las conclusiones en base a evidencias sobre los rasgos de los entornos y programas relacionados positivamente con indicadores de bienestar adolescente y *thriving* exitoso, por un lado, y negativamente asociados con desajuste y diversos indicadores de problemáticas en el desarrollo adolescente.

En concreto, Eccles y Gootman (2002) propusieron una lista con los siguientes ocho elementos esenciales o rasgos fundamentales de un contexto promotor del desarrollo positivo:

- 1- *Seguridad física y psicológica en el entorno.*
- 2- *Un entorno con una estructura clara, consistente y con una adecuada supervisión.*
- 3- *Relaciones de apoyo –vínculos positivos-.*
- 4- *Oportunidades para desarrollar el sentido de pertenencia.*
- 5- *Normas sociales y expectativas positivas.*
- 6- *Apoyo para el logro de la eficacia y el dominio – para la competencia y el empoderamiento-.*
- 7- *Oportunidades para desarrollar habilidades y competencias*
- 8- *Coordinación e integración de los esfuerzos de la familia, la escuela y la comunidad. Una especie de conexión sistémica: familia-escuela-comunidad.*

Esta propuesta resulta ser una especie de guía sobre la riqueza contextual de cada entorno, es decir, sobre aquellos rasgos más cruciales de los entornos positivos que incrementan las oportunidades para el bienestar y desarrollo adolescente exitoso. Rasgos que por supuesto en lo que nos interesa podrían caracterizar a la escuela como un entorno de desarrollo positivo. Pero teniendo una visión de conjunto, las experiencias o rasgos positivos en los cuatro contextos significativos para el desarrollo adolescente (familia, escuela, iguales, comunidad) pueden ser añadidas lineal e independientemente para la predicción de resultados de desarrollo positivo, con algunos efectos de interacción entre ellos (Cook, Herman, Phillips y Settersten, 2002).

4.2.3. La propuesta de los 40 *Developmental Assets* del Search Institute como referencia fundamental acerca de los activos o fortalezas contextuales.

La propuesta, sin embargo, que ha recibido un mayor reconocimiento dentro del mundo académico sobre los rasgos o fortalezas contextuales que promueven el desarrollo adolescente positivo es, sin ningún género de dudas, la denominada como *Forty Developmental Assets* – aunque también incluye fortalezas o recursos personales, como detallaremos más adelante-. El término “*developmental assets*” o activos para el desarrollo está claramente asociado con el *Search Institute*, propuesto inicialmente por Benson (1997) y posteriormente desarrollado en diversas publicaciones (Benson, Scales y Mannes, 2003; Scales y Leffert, 2004; Benson et al., 2006).

Dicha propuesta aporta una lista exhaustiva de los *activos*, un conjunto de experiencias, recursos y oportunidades de desarrollo, las cuales contribuyen a importantes resultados saludables- a jóvenes competentes, conectados y exitosos-. Dicho listado es resultado de una revisión comprensiva de las evidencias empíricas de la investigación acerca de los factores que promueven tres aspectos cruciales: 1) el fomento de conductas positivas; 2) el fortalecimiento de la resiliencia; y 3) la reducción de las conductas de riesgo (Scales y Leffert, 1999). Por tanto, los *Developmental Assets* son los bloques que son cruciales en la construcción de la promoción del bienestar y desarrollo adolescente saludable (Benson, 2002; Benson y Lerner, 2003; Small y Memmo, 2004).

Los 40 *Developmental Assets* se agrupan en dos grandes categorías: los *activos o assets externos*- los cuales incluyen los rasgos positivos de los diversos contextos, las fortalezas contextuales presentes en la comunidad (recursos, experiencias, etc.) – y los *assets o activos internos*- que suponen una síntesis de las fortalezas personales- que incluyen las habilidades, competencias y compromisos personales- a través fundamentalmente de la revisión de las evidencias empíricas sobre la resiliencia.

Como ya hemos caracterizado anteriormente las fortalezas personales, considerando las cinco ces como propuesta de referencia, solamente destacar aquí que los *assets internos* o fortalezas personales -los activos externos o contextuales serán vistos posteriormente- son agrupadas por el *Search Institute* en cuatro grandes dimensiones, que guardan cierta semejanza con la propuesta de Lerner- ver Cuadro nº 12 para mayor detalle-:

- 1) *Compromiso con el aprendizaje y la escuela* (Una especie de competencia académica)
- 2) *Valores sociales positivos*.
- 3) *Otras Competencias* (interpersonal, etc.)
- 4) *Identidad positiva*.

Cuadro nº 12. The Search Institute's 20 Developmental Internal Assets®
COMPROMISO CON EL APRENDIZAJE.
21. Motivación académica —el adolescente está motivado por hacerlo bien en la escuela-.
22. Compromiso escolar - el adolescente está activamente implicado en su aprendizaje-.
23. Realización de deberes –el adolescente informa que al menos hace una hora de deberes cada día-.
24. Sentido de pertenencia a la escuela —El adolescente se siente parte y cuida de su propia escuela-.
25. Placer de leer —El adolescente lee por placer tres o más horas a la semana-.
VALORES POSITIVOS.
26. Caring- compasión —El adolescente demuestra sus valores al ayudar a otros-.
27. Igualdad y justicia social —El adolescente demuestra sus valores al tomar parte en promover la igualdad y reducir la desigualdad y la pobreza.
28. Integridad —El adolescente actúa de acuerdo con sus propias convicciones y creencias-.
29. Honestidad —El adolescente cuenta la verdad aún cuando no sea fácil-.
30. Responsabilidad —El adolescente acepta y asume la propia responsabilidad personal de sus acciones-.
31. Límites- Restraint —El adolescente cree que es importante poner límites, y no ser sexualmente activo pronto o consumir alcohol u otras drogas.
COMPETENCIAS ESPECIALES.
32. Planificación y toma de decisiones —el adolescente conoce cómo planear y tomar decisiones en su vida diaria-.
33. Competencia interpersonal —El adolescente demuestra tener empatía, sensibilidad y habilidades para hacer amistades-.
34. Competencia intercultural —El adolescente tiene conocimiento de otras culturas y es capaz de relacionarse adecuadamente con gente de diverso <i>background</i> cultural, social, étnico, etc.-.

35. Habilidades de resistencia —El adolescente puede resistir la presión negativa de los iguales o las situaciones de riesgo o peligro-.
36. Habilidades de resolución de conflictos —El adolescente busca resolver conflictos de forma positiva, de manera no violenta-.
IDENTIDAD POSITIVA.
37. Poder personal —El adolescente se siente con control sobre las cosas que le ocurren-.
38. Autoestima - El adolescente informa de una alta autoestima propia-.
39. Sentido de propósito en la vida - El adolescente piensa que su vida tiene un propósito-.
40. Optimismo o visión positiva del futuro personal -El adolescente es optimista sobre su futuro personal-.

En conclusión, esta agrupación corresponde a una síntesis teórica basada fundamentalmente en la revisión de los resultados de la resiliencia, pero hay que matizar que todavía las investigaciones del *Search Institute* no dan resultados específicos acerca de estas fortalezas o activos personales ni han validado empíricamente dicho modelo.

En realidad, Benson y sus colegas en el *Search Institute*, como pioneros junto con Lerner o Pittman en el movimiento del desarrollo adolescente positivo, elaboraron un marco teórico expresamente diseñado para guiar las intervenciones sociocomunitarias. Por ello, hay que reconocer que su propuesta sobre los activos externos o fortalezas contextuales – ver Cuadro n° 13 a continuación- constituye a día de hoy la mejor referencia para evaluar el grado en que los diversos contextos de desarrollo de un individuo pueden influir en el desarrollo saludable y exitoso adolescente. Es más, los investigadores del *Search Institute* para plantear su propuesta de activos se han guiado por tres supuestos fundamentales: La propuesta de *40 assets* pretende identificar las fortalezas que tienen un sentido universal.

- 1- Está especialmente pensado para reflexionar cómo cada comunidad ayuda o puede mejorar el viaje o *thriving* adolescente.
- 2- Finalmente, pretende ser una aproximación comprensiva de los diferentes factores contextuales implicados en el desarrollo saludable.

Entre los activos o recursos contextuales – ver Cuadro n° 13 para mayor detalle- se incluyen tanto la influencia de las relaciones informales, no programadas entre los adultos y los jóvenes, además de la influencia de los sistemas de socialización tradicionales como las familias, los vecindarios, las escuelas, las congregaciones y las organizaciones sociales para jóvenes, y por supuesto, las infraestructuras gubernamentales, económicas y políticas que sostienen a dichos sistemas. En dicha propuesta subyace la intención de impulsar y animar las

iniciativas y esfuerzos por movilizar los activos para el beneficio de los niños y adolescentes dentro de cada comunidad. En definitiva, dicha propuesta de *external assets*, incluye diversos activos que los autores encuadran en cuatro grandes categorías:

- 1- *Apoyos.*
- 2- *Empoderamiento.*
- 3- *Límites y expectativas.*
- 4- *Uso constructivo del tiempo.*

Cuadro n° 13. The Search Institute's 20 Developmental External Assets®	
APOYOS- “Support”-.	
1.	Apoyo familiar —la vida en familia aporta al adolescente altos niveles de afecto, cuidado y supervisión-.
2.	Una comunicación familiar positiva —El/la joven se comunica de forma fluida con sus padres, de tal forma que busca orientación, consejo y apoyo en ellos-.
3.	Vínculos personales con otros adultos —Dicho asset o activo se concreta en que el chico o la chica reciba apoyo o se sienta vinculado a tres o más adultos que no sean sus padres-.
4.	Vecindario “afectuoso”- <i>Caring neighborhood</i> —El/la joven tiene experiencias positivas con vecinos cercanos y amigables-.
5.	Un clima escolar cálido —El centro educativo aporta un entorno afectuoso, estimulante y positivo-.
6.	Implicación familiar en la escuela —La familia está activamente implicada en ayudar a su hijo/a para que le vaya bien en sus estudios-.
EMPODERAMIENTO -“Empowerment”-.	
7.	Valoración de la juventud en la propia comunidad- El/la adolescente percibe que los adultos de su comunidad o barrio valoran positivamente a los jóvenes.
8.	La juventud como recurso — a la gente joven se le valora y asigna roles útiles en su comunidad-.
9.	Servicio o ayuda a los demás -el/la adolescente presta servicios en su comunidad al menos durante una hora a la semana-.
10.	Seguridad —el chico o la chica se sienten seguros en la familia, la escuela y el barrio-.

LÍMITES Y EXPECTATIVAS- " <i>Boundaries and Expectations</i> "-
11. Límites claros en la familia: la familia tiene reglas y sanciones claras y conoce lo que hace el adolescente fuera de casa-.
12. Límites claros en la escuela- la escuela tiene reglas claras con consecuencias conocidas por todos-.
13. Límites claros en el barrio o comunidad —los vecinos suelen responsabilizarse de supervisar la conducta de los adolescentes-.
14. Modelos positivos de roles adultos- los padres o/y otros adultos ofrecen modelos de conducta responsable y positiva-.
15. Influencia positiva de los iguales — los mejores amigos del adolescente ofrecen modelos de conducta responsable y positiva-.
16. Altas expectativas- tanto padres como profesores animan al adolescente a que haga las cosas lo mejor posible-.
USO CONSTRUCTIVO DEL TIEMPO.
17. Actividades creativas —el adolescente pasa tres o más horas semanales en sesiones de música, danza, teatro u otras actividades artísticas-.
18. Programas para adolescentes —el adolescente pasa tres más horas semanales en actividades deportivas o de otro tipo, en clubs u organizaciones ya sean dentro de la escuela o en la comunidad-.
19. Actividades de servicio a la comunidad —el adolescente dedica una o más horas semanales a actividades de voluntariado ya sean en asociaciones de carácter laico o religioso-.
20. Tiempo libre y estancia en casa —el adolescente sale con amigos sin hacer nada especial dos o menos noches a la semana...

El *Search Institute* ha producido ya un volumen considerable de investigación con su propuesta de *40 assets* (Leffert et al., 1998; Scales y Leffert, 1999; Scales y Leffert, 2004; etc.). Para la evaluación de los activos del desarrollo, existe un instrumento de autoinforme con 156 ítems que se administra en las escuelas, y por dar un dato sobre su alcance, la muestra ya superaba ampliamente los 200.000 adolescentes a fecha del 2001.

En un primer momento, los estudios de Benson y sus colegas (Leffert et al., 1998) carecían de un enfoque positivo, al centrarse en la asociación entre activos y ajuste adolescente: menor consumo de alcohol, tabaco y drogas, menor nivel de depresión o riesgo de suicidio, menor probabilidad de prácticas sexuales de riesgo, menor violencia y conducta antisocial.

Ya en Scales, Benson, Leffert y Blyth (2000) el *Search Institute* incluyó algunas medidas para evaluar el *thriving* adolescente, a través de siete atributos: éxito escolar, liderazgo, aceptación de la diversidad, salud física, ayuda a otros, demora de gratificación y superación de la adversidad. Aun así, dicha propuesta de evaluación a nuestro juicio no convence del todo como propuesta integradora acerca de los indicadores del desarrollo adolescente positivo.

De todas formas, haciendo balance de los resultados de los estudios de Benson y sus colegas (Benson et al., 2006), podemos establecer ciertas conclusiones sobre los activos para el desarrollo:

1) *La carencia de activos en general como motivo de preocupación.*

Aunque no tenemos datos comparables en nuestro contexto, los estudios del *Search Institute*, evidentemente con población estadounidense, revelan consistentemente en primer lugar que la mayoría de los adolescentes (alrededor casi de dos tercios) solo evidencian una minoría de activos para el desarrollo, 20 activos o menos, y que, por tanto, es necesaria la intervención para la promoción de una mayor riqueza contextual en la vida de los adolescentes.

2) *La existencia de tendencias generales relativamente consistentes en la percepción de activos.*

Además, se dan dos hallazgos claros en relación a cuestiones evolutivas. Por un lado, es de destacar y lamentar una cierta relación inversa con respecto a la edad o curso escolar, es decir, los activos disminuyen en el transcurso de la adolescencia, es decir, a lo largo de la educación secundaria. Por otro lado, los chicos presentan, en términos generales, menor número de activos para el desarrollo que las chicas. Por último, aunque la riqueza en activos tiene un cierto correlato con el entorno y el nivel socioeconómico de las familias, también es cierto que independientemente del background socioeconómico, existen algunos *assets* o activos específicos que presentan cierta fragilidad en todo tipo de contextos como son los apoyos, el compromiso, los límites y expectativas y las competencias sociales (Benson, Scales, Leffert y Roehlkepartain, 1999).

3) *El efecto aditivo o acumulativo de los assets para explicar los indicadores de thriving y de riesgo.*

La aproximación de los 40 *Developmental Assets* se ha centrado fundamentalmente hasta ahora en sus investigaciones en demostrar el efecto acumulativo de los activos sobre el desarrollo positivo. Este hecho revela e ilustra la naturaleza circular de la promoción del desarrollo, en el sentido de que a mayor riqueza de activos- por ejemplo, tener entre 1 y 40 *assets*-, menor probabilidad de que un adolescente esté implicado en conductas de riesgo (Leffert et al., 1998; Scales y Leffert, 1999), a la vez que se da una mayor probabilidad de que esté comprometido en conductas positivas o indicadores de un *thriving* o desarrollo positivo saludable y exitoso.

Dicha contribución siempre es significativamente mayor que la influencia derivada de las variables de tipo sociodemográfico. Por ejemplo, cuando se examinan los modelos de regresión del conjunto de los indicadores del desarrollo adolescente, los activos son un poderoso instrumento predictor, llegando a explicar desde un 47 a un 54% del índice compuesto de *thriving*, al margen de la contribución de las variables sociodemográficas (Scales y Leffert, 1999; Scales et al, 2000). Dicha contribución es incluso más relevante en el caso particular del logro académico (Benson et al., 1999), aunque, en definitiva, el contar con un buen grueso de activos hará que los adolescentes florezcan en los diversos ámbitos de la vida, no solo en el plano académico.

Una vez expuestas las conclusiones principales de los estudios del *Search Institute* llega el momento de hacer un balance y valoración crítica del alcance de sus resultados de investigación. A pesar de considerar la propuesta de los *Developmental Assets* como una referencia pionera para intentar atrapar la riqueza de activos en los diversos contextos significativos de la vida de un adolescente, a fecha de hoy podemos establecer ciertas carencias o limitaciones en los estudios de Benson y sus colegas.

En primer lugar, la propuesta del *Search Institute* incluye en sí misma una especie de amalgama de posibles activos promotores, fortalezas personales, metas y correlatos del desarrollo positivo. Ante ello, se antoja necesario diferenciar a nuestro juicio al menos entre factores promotores y las metas o resultados de desarrollo positivo a evaluar en los adolescentes -aspecto claramente mejorable en su propuesta-.

En segundo lugar, dicha aproximación, aunque es útil para ilustrar la naturaleza circular del desarrollo, de momento no establece conclusiones específicas - al menos públicamente- sobre el impacto diferencial y poder predictivo de las cuatro grandes dimensiones o categorías de activos (apoyos o vínculos, empoderamiento, límites y expectativas, uso constructivo del tiempo), centrándose fundamentalmente en describir el efecto acumulativo de la mayor cantidad o riqueza de activos.

En tercer lugar, no arroja luz del todo sobre las conexiones causales entre activos relacionados, por ejemplo, si afirmamos que a los estudiantes que les va bien en la escuela, se sienten más apegados o vinculados con su escuela, ello expresa que ambos hechos están relacionados, pero sería necesario esclarecer la conexión causal entre ambos activos al igual que en otros casos. Este desconocimiento sobre las vías causales añade más dificultad todavía si cabe al establecimiento de un enfoque de evaluación del desarrollo positivo adolescente.

En definitiva, la gran fortaleza de los estudios del *Search Institute* es la visión global acerca de la influencia positiva de ciertos activos o recursos del contexto. En ese sentido, se trata de una propuesta integradora de base de los factores promotores del desarrollo adolescente positivo y que supone un fenómeno nuevo y emergente en la literatura de la psicología del desarrollo y que solo encuentra cierto parangón con el trabajo de Jessor, pero referido al efecto acumulado o aditivo de los factores de protección para reducir diversas formas o conductas de riesgo (Jessor, 1993; Jessor, Van Den Bos, Vanderryn, Coasta y Turbin, 1995).

4.3. Una propuesta integradora sobre los indicadores de un desarrollo adolescente positivo -Outcomes-.

Aunque podemos considerar que se ha avanzado respecto a la conceptualización de lo que sería un *thriving* adolescente con la propuesta integradora del modelo de las *Cinco Ces* de Lerner, diversos autores (Catalano et al., 2002; Roth y Brooks-Gunn, 2003; y Shulman y Davies, 2007) coinciden en que queda mucho camino por andar si hablamos de la evaluación de los resultados del desarrollo positivo.

Está claro que evaluar el desarrollo adolescente saludable implica necesariamente ir más allá de la ausencia de conductas de riesgo o conductas “negativas”. El enfoque del desarrollo positivo debe dirigirse a valorar las fortalezas, habilidades, competencias y experiencias que se requieren para una transición exitosa de la adolescencia a la adultez. Pero para ello es necesario avanzar para la validación de dicho modelo en un desarrollo más fino de instrumentos específicos para la evaluación de los aspectos fundamentales en cada uno de esos constructos sobre el desarrollo positivo, aspecto que a día de hoy no es nada comparable con el gran consenso existente sobre las medidas acerca de las problemáticas o conductas de riesgos en la adolescencia – propias del modelo del déficit-.

En primer lugar, para avanzar en dicha evaluación, se antoja como necesario llegar a una síntesis integradora acerca de las diversas facetas a evaluar dentro del desarrollo adolescente positivo:

(1) *La evaluación de la fortaleza personal: la denominada “confidence” o identidad positiva – la base-.*

Es necesario evaluar la fortaleza personal del adolescente, la fortaleza del “yo”, contar con algún indicador que atrape aspectos relacionados con la personalidad, como destacan los estudios sobre la resiliencia -por ejemplo, el optimismo, la autoestima, locus de control, tolerancia al estrés, etc.-. La presencia de esas fortalezas personales va a contribuir a esa especie de capital psíquico individual, que puede ser visto tanto como input como output, y se relaciona fundamentalmente, a juicio de los autores encuadrados en el desarrollo positivo (Benson et al., 2006; Lerner, 2004; Pittman et al., 2002), con un sentido de valoración y confianza en uno mismo, en definitiva, con una identidad positiva. En ese sentido, hay que decidir en cada caso qué indicadores de la identidad positiva utilizar para evaluarla, aunque hay que precisar que la autoestima al menos pasa por ser una medida central para ello, una especie de termómetro muy operativo y útil para la medición del capital psíquico de un individuo.

(2) *La valoración de indicadores del desarrollo de las distintas competencias individuales de los adolescentes, propias del thriving adolescente. “Competence” o la preparación – “el camino”-.*

Por otro lado, habría que evaluar las competencias adquiridas como indicadores de la preparación para la resolución exitosa de las tareas evolutivas en las diversas facetas de la vida de un adolescente (académica, social, emocional, moral, etc.). Aunque lo ideal o deseable sería contar con buenas competencias en los diversos dominios del desarrollo es necesario investigar qué combinaciones dan lugar a resultados positivos en el desarrollo.

La apuesta por un modelo de constructos fundamentales como el modelo de las *Cinco Ces* o un modelo más exhaustivo de las competencias o fortalezas en distintos dominios del desarrollo, dependerá de los propósitos de su utilización: investigación o práctica. Estos dos primeros elementos o aspectos cruciales a considerar en la evaluación del desarrollo positivo adolescente – *confidence* y *competence*- son claramente diferenciables teóricamente. Uno, como la valoración de fortaleza personal de base, y otro, como la evaluación de las distintas competencias o preparación para el denominado “florecimiento” adolescente. Sin embargo, todo apunta a que existe una relación bidireccional entre ambos, retroalimentándose mutuamente: la identidad positiva hará más fácil el adquirir las competencias, y el lograr éstas, reforzará la identidad haciéndola aún más positiva. En definitiva, para comprender el florecimiento adolescente debemos estudiar la interrelación y la bondad de ajuste entre el capital psíquico individual y las distintas competencias necesarias en las distintas áreas de la vida de un adolescente.

(3) *Medidas del éxito o de las consecuencias finales del florecimiento adolescente en las diversas facetas o esferas de la vida –los logros-.*

Si un adolescente se ha preparado, adquiriendo y dominando diversas competencias - personales, emocionales, sociales, cognitivas y morales- es de esperar que ello le lleve al logro en diversas esferas o facetas de su vida. Es decir, ello le conducirá al denominado *thriving* o desarrollo exitoso adolescente, que se concretará en diversos éxitos posibles: el éxito escolar, el logro de un liderazgo positivo o de una integración o valoración social por los iguales, un nivel óptimo de salud física y mental, e incluso la posterior integración sociolaboral como adulto. Para valorar estos aspectos habría que realizar estudios de tipo longitudinal. No obstante, los estudios de corte transversal pueden darnos pistas acerca de la interrelación de las diversas competencias y los distintos logros posibles.

(4) Indicadores del ajuste adolescente como correlato del thriving o éxito - el reverso de la moneda del desarrollo positivo adolescente-.

El buen ajuste adolescente en sí mismo es otro logro o éxito más a considerar. Dicho ajuste además supone un correlato del *thriving*, ya sea a nivel académico - como la ausencia de problemas de conducta- como de la buena salud física – como la no implicación en conductas de riesgo- o la buena salud mental -o ausencia de problemas o trastornos mentales-. Por tanto, de forma complementaria a las medidas de resultados del desarrollo positivo, hay que considerar diversos indicadores tanto relacionados con las conductas de riesgo como con problemas de tipo externo e interno- ajuste/desajuste comportamental- (consumo de sustancias, prácticas sexuales de riesgo, violencia y conducta antisocial, absentismo y abandono de la escuela) y problemas de salud mental.

y (5) Indicadores del bienestar adolescente: emocional, personal y social - el final del camino-.

La psicología positiva propugna que la evaluación del bienestar debe ser fundamental y prioritaria si adoptamos un enfoque en positivo. La psicología positiva, que ha seguido un camino casi paralelo al movimiento del *Positive Youth Development*, desde sus inicios (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) –concibió a la psicología positiva como “*una ciencia de la experiencia subjetiva, rasgos individuales positivos e instituciones positivas que permiten mejorar la calidad de vida...*” (p.5).

Haciendo balance a día de hoy sobre su repercusión a nivel de investigación, de todos esos aspectos, el estudio de las experiencias subjetivas positivas, es decir, del bienestar, se ha incrementado notablemente en los últimos tiempos (Argyle, 2001; Myers, 2000; Seligman, 2002; Diener y Seligman, 2002; Keyes, 1998, 2005; Ryff y Keyes, 1995), por dar algunos ejemplos de referencias relevantes.

Aunque el bienestar emocional y psicológico es fundamental como medida a incluir para la evaluación de un desarrollo psicológico saludable y exitoso, no hay que olvidar que otros autores también hablan de la necesidad de considerar la valoración del bienestar social (Keyes, 2005), ya que como vimos en la modelo de Lerner (2009), es vital la contribución social o contribución a la comunidad, con el consiguiente fortalecimiento del denominado capital social.

Introducción teórica

En conclusión, una vez examinadas las distintas propuestas acerca de las fortalezas personales y contextuales de los distintos autores encuadrados en el enfoque del desarrollo adolescente positivo, y una vez presentadas los distintos indicadores de lo que consideraríamos un desarrollo adolescente saludable y exitoso (Stagner y Zweig, 2008), queremos enfatizar la interrelación de todos estos aspectos, presentando una especie de modelo teórico de partida -ver Figura nº 8-, aunque dicho modelo debería validarse empíricamente. A ello contribuirá parcialmente esta tesis.

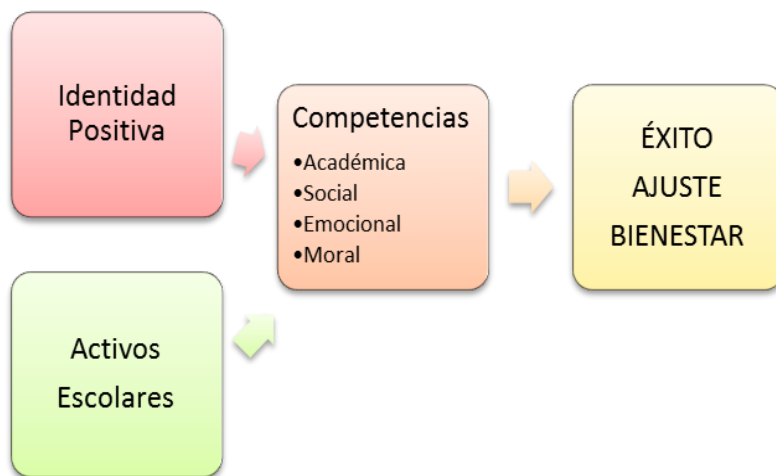


Figura nº 8. Propuesta de modelo teórico de desarrollo positivo adolescente y activos escolares

5. EL ESTUDIO DE LA ESCUELA COMO ESCENARIO EDUCATIVO Y CONTEXTO PROMOTOR DEL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE

5.1. El papel de la escuela y su doble función educativa: hacia el logro conjunto del rendimiento académico y la promoción del desarrollo saludable.

“Las personas no se ponen de acuerdo acerca de los objetivos de la educación, tanto si pretenden alcanzar la virtud o la vida más idónea. Tampoco existe consenso respecto a la cuestión de si la educación debe dirigirse al intelecto o a las virtudes morales. Las prácticas educativas actuales resultan desconcertantes. Nadie conoce los principios que deberían guiarnos, si debemos enseñar las cosas de utilidad real para la vida diaria, o si debe hacerse de la educación una escuela de virtud o un medio para alcanzar el conocimiento”. Aristóteles, Política.

Las finalidades y objetivos de la educación escolar y su contribución a la sociedad resulta ser un debate tan antiguo como necesario. A medida que la sociedad cambia la educación debe hacerlo también, y cada época plantea nuevos retos que requieren nuevas soluciones por parte del sistema educativo (Gimeno-Sacristán, 2005) En vista de los nuevos desafíos a los que se enfrentan los niños y jóvenes del siglo XXI, en un mundo constantemente cambiante, es necesario un amplio y decidido rol educativo de las escuelas y una nueva dinámica de relación con su entorno y la comunidad (Pertegal, Oliva y Hernando, 2010).

Lejos quedan los tiempos en que la escuela tenía un papel eminentemente instructor en conocimientos -“*La familia educa, la escuela enseña*”-, sin que se explicitara su contribución al desarrollo de actitudes y valores en el alumnado -aspecto que dio lugar a la denominación de “*currículum oculto*”; Coll, 1991-. La función educativa de la escuela está ampliamente reconocida en nuestra sociedad. Es más, algunos autores hablan de la delegación excesiva de las familias en las escuelas y la demanda creciente, excesiva de acuerdo con los medios disponibles, hacia ella en su papel de prevenir problemas de salud y de conducta a la vez que contribuir al desarrollo positivo adolescente (Marchesi, 2005; Weissberg y O’Brien, 2004).

Sin embargo, recientemente, al menos si atendemos solo a las noticias sobre educación que tienen repercusión en los medios de comunicación, parece que las escuelas tienen como único objetivo y razón de ser la mejora de las puntuaciones en las pruebas de rendimiento académico. En palabras de Marchesi (2005: 14): “En ocasiones, cuando se ponen de manifiesto los pobres resultados que alcanzan los alumnos, como en el caso del Informe PISA (*Programme for International Students Assessment*), existe el riesgo de que la mayor parte de las energías se concentren en mejorar los aprendizajes de los alumnos en determinadas materias y se olviden otras dimensiones imprescindibles de la acción educativa. Sin duda, mejorar la comprensión

lectora, el razonamiento matemático y científico, así como la capacidad de resolver problemas de los alumnos, es un objetivo loable, al que debe prestarse una gran atención. Pero junto a él hay otros no menos importantes: la convivencia entre todos los alumnos, su desarrollo emocional y social, la tolerancia y la solidaridad hacia los otros, la compasión, la responsabilidad y la amistad (Monescillo, Ávila y López, 2011). Una escuela integradora, abierta a todos los alumnos, en la que existan condiciones para que todos puedan aprender de acuerdo con sus posibilidades, es una exigencia a la que no se puede renunciar. Lástima que el Informe PISA apenas preste atención a esta dimensión.”

En realidad, en términos de evaluación del sistema educativo, hasta ahora prácticamente la única medida del éxito de la escuela ha sido el rendimiento académico del alumnado (Estudios internacionales de evaluación: PISA, etc.), sin tener en cuenta la contribución propiamente educativa de la escuela al desarrollo de niños, adolescentes y jóvenes. Sin embargo, a pesar de que la instrucción y el logro académico ocupen un lugar central en la labor de las escuelas, éstas tienen unas metas educativas mucho más amplias y un potencial a investigar como entorno influyente en el desarrollo, contribución que debe ser también evaluada.

Es más, una de las demandas fundamentales actuales respecto al rol educativo de la escuela se deriva de las recomendaciones de la Conferencia sobre Promoción de la Educación para la Salud, celebrada en Estrasburgo en 1990, y la consiguiente creación de la red de escuelas promotoras de salud (Weare, 2004). Dentro de dicho planteamiento, además de la prevención de diversas problemáticas de salud, una línea de trabajo fundamental es el desarrollo de competencias emocionales y sociales en el alumnado que permitan afrontar con éxito su vida posterior y contribuyan a un mayor bienestar personal y social.

Una escuela que sólo se dedique a instruir en conocimientos y a evaluar competencias académicas básicas en el alumnado y que no se proponga firmemente como finalidad la promoción del desarrollo socio personal del alumnado, es una educación que atiende solo a la cabeza de los adolescentes, pero que resultaría una propuesta “descoronada”, al no contemplar la necesidad de dotar al adolescente de habilidades, herramientas y valores para su vida como adultos ciudadanos.

Una escuela de calidad debe ser, por tanto, eficaz en lo académico a la vez que promotora del desarrollo saludable. Sobre la esgrimida posible no complementariedad de ambos objetivos, hay que dejar claro que no son metas antagónicas. Al respecto hay que considerar que quizás un enfoque técnico centrado exclusivamente en la mejora de la eficacia de la enseñanza no sea la llave maestra para desterrar el fracaso escolar, al no conseguir resultados totalmente satisfactorios a nivel académico. Así, la evidencia empírica, procedente fundamentalmente de EEUU, pone de relieve la conexión entre el rendimiento académico y el desarrollo de las competencias socioemocionales - en aspectos como la autoestima o los vínculos con los iguales, por ejemplo- , en el sentido de que el fomento de estas competencias en el alumnado tienen un efecto, no pretendido, de mejora de los logros escolares (Elias et al, 1997; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004).

En definitiva, un cuerpo de investigación cada vez más creciente apoya la premisa de que el aprendizaje efectivo de competencias socioemocionales puede ser la llave no solo para el éxito en la vida, sino también para el éxito en la escuela. Con ello, no pretendemos obviar la necesidad de escuelas eficaces que promuevan el éxito académico basado en la mejora, por ejemplo, de la eficacia docente (Murillo, 2005).

La evaluación del éxito escolar no debe residir solo en el logro de unos estándares de rendimiento, sino perseguir objetivos más amplios. Al respecto es indudable que el contexto escolar así como las familias o la comunidad, constituye un poderoso instrumento de socialización. En ese sentido, desde un punto de vista social, debe evaluarse la contribución de la escuela a la mejora del bienestar psicosocial de los adolescentes, lo que consecuentemente redundará en el bienestar de nuestra sociedad en el futuro (Keyes, 2003; Oliva et al., 2008).

Ahora bien, ante la promoción del desarrollo saludable en el entorno escolar se abren ciertos interrogantes, que sólo la investigación empírica en nuestro contexto nacional podrá resolver. ¿Es posible que un centro educativo pueda ser eficaz en el rendimiento académico a la vez que promueva exitosamente el desarrollo sociopersonal y la prevención de diversas problemáticas de salud? ¿Cuál es la contribución específica de la escuela – frente a la familia, iguales o comunidad- como entorno al desarrollo positivo adolescente? Para ello, tendremos que plantearnos cuáles son los rasgos positivos que hacen del contexto escolar un lugar donde no solo aprender a aprender, sino aprender a vivir y desarrollarse como personas.

5.2. La caracterización de la escuela como entorno y sus rasgos positivos como contexto de desarrollo adolescente: hacia una propuesta de conceptualización de los activos escolares.

"Algunas escuelas son aburridas, depresivas, incluso lugares aterrorizantes, mientras que otras tienen vida, son cómodas y tranquilizadoras. Si pensamos en la vida de la escuela como un fin en sí mismo, más que como un medio para algún otro fin, tales diferencias son enormemente importantes"

(Jencks *et al.*, 1972: 256).

No cabe duda de que la escuela representa un entorno de vida cotidiana durante la infancia y adolescencia, baste solo mencionar que el alumnado que acude a los centros de enseñanza secundaria pasa aproximadamente unas seis horas diarias en dicho contexto. Esa cotidianidad y la sistematicidad y continuidad de la acción educativa en el tiempo, hace presuponer que el ambiente escolar debe tener su influencia en múltiples aspectos del desarrollo adolescente, más allá del desarrollo intelectual o cognitivo y del rendimiento académico. Así mismo, las experiencias positivas vividas en el contexto escolar pueden jugar un papel de protección ante muchas conductas de riesgo, especialmente para aquellos adolescentes que viven en entornos desfavorecidos. Por ello, tanto desde la perspectiva de la promoción de la salud como desde la óptica del desarrollo positivo adolescente, resulta crucial conocer las características del contexto escolar que contribuyen de forma significativa a un desarrollo saludable de sus miembros.

Partiendo de la especial significación que tiene el contexto escolar para la infancia y la adolescencia, el estudio de la contribución escolar a la promoción del desarrollo ha sido enfocado desde diferentes perspectivas y propósitos. En ese sentido, a riesgo de simplificar la realidad investigadora, se hace necesario distinguir entre la investigación dirigida a evaluar los factores que contribuyen a la eficacia de la escuela para promover el rendimiento académico, de aquellos otros estudios –más minoritarios- que permitan dar cuenta de la contribución del contexto escolar a la optimización del desarrollo sociopersonal del alumnado (Benson *et al.*, 2006; Blum, McNeely y Rinehart, 2002; Oliva *et al.*, 2010).

Desde la perspectiva de la evaluación de la calidad educativa de los centros, el constructo de clima escolar, ha sido uno de los más utilizados para explicar el buen funcionamiento del centro y el rendimiento y desarrollo del alumnado (Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral, 2009; González-Galán, 2004; Trianes *et al.*, 2006). Dada la creciente preocupación por la convivencia escolar en la educación secundaria, resulta vital que los centros educativos proporcionen un entorno acogedor en el que el alumnado y el profesorado encuentren un buen lugar no solo para aprender, sino también para vivir y convivir. Hay que dejar claro que nos

posicionamos con aquellos autores que entienden dicho constructo de clima desde una perspectiva más amplia, como las vivencias o experiencias subjetivas del alumnado en el centro, no sólo referido a la percepción de las relaciones interpersonales entre sus miembros, aunque ésta sea una dimensión fundamental (Brand, Felner, Shim, Seitsinger y Dumas, 2003). El clima escolar, en sentido amplio, sería un factor que potencialmente tendría una relación fundamental con la doble faceta o función de la escuela: la eficacia en el logro del rendimiento académico y la contribución educativa para optimizar el desarrollo sociopersonal del alumnado.

Incluso desde el denominado enfoque de la eficacia escolar, se hacen consideraciones sobre las características de la vida del centro, que superan los límites de la instrucción y enseñanza eficaz. Por ejemplo, Stoll, Fink y Earl (2004) dibujan como clima favorable para el aprendizaje en la escuela los centros que cumplen las siguientes condiciones:

- 1- *Que la escuela sea un lugar seguro para aprender.*
- 2- *Que en la escuela se construyan relaciones positivas.*
- 3- *Que en la escuela el profesorado sea justo y respetuoso.*
- 4- *Que en la escuela el profesorado mantenga expectativas positivas sobre el comportamiento, progreso y los resultados del alumnado.*
- 5- *Que la escuela promueva una conducta social positiva.*

Es decir, incluso la investigación sobre eficacia escolar acumula evidencias empíricas en torno a un hecho que algunos intuíamos: que el aprendizaje más efectivo tiene lugar en entornos seguros y cálidos, con profesores responsivos y con un sentido de pertenencia y participación en el centro por parte de los estudiantes. Además, cada vez más y más estudios apoyan propuestas muy sugerentes sobre las dimensiones o procesos de centro que contribuyen al éxito escolar en el rendimiento académico – los cuales lógicamente también se relacionan con un buen ajuste del alumnado y una contribución positiva al desarrollo de éstos- (Murillo, 2008; Scheerens, 2005). Aunque tampoco existe una lista cerrada de los factores más relevantes para ello, queremos destacar algunos de los siguientes factores evidenciados: la existencia de un sentido de pertenencia a una comunidad educativa, un clima positivo en las relaciones entre el alumnado y el profesorado, un ambiente organizado y ordenado en base a unas normas y valores conocidos y aplicados coherentemente (Cohen, 2006; Freiberg, 1999; Marchesi y Martín, 2002; Murillo, 2008).

Pero, como ya comentamos, la escuela debe no solo promover el aprendizaje y el rendimiento académico, sino que debe constituir un entorno promotor del desarrollo positivo adolescente. Recientemente desde la perspectiva del desarrollo positivo adolescente, se han desarrollado diversos marcos teóricos, entre los cuales destaca la propuesta de los *40 Developmental Assets*, desarrollado a través de la investigación del *Search Institute* (Benson et al., 2006), el cual resulta especialmente interesante para evaluar la contribución escolar. Los estudios llevados a cabo por el *Search Institute* muestran cómo aquellos adolescentes que gozan de un mayor número de recursos o activos en general tienen un mejor desarrollo, competencia y ajuste (Scales et al., 2000; Scales y Leffert, 2004), y es de esperar que ocurra lo mismo en particular respecto a la acumulación de activos dentro del contexto escolar. A continuación, presentamos en el Cuadro nº 14 sólo los recursos o *assets* relacionados con el contexto escolar.

Cuadro n° 14. Los recursos o activos – assets- para el desarrollo positivo adolescente relacionados con el contexto escolar.

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

Desde la lógica del desarrollo positivo adolescente, la escuela como contexto en sí misma –independientemente de los programas que se lleven a cabo en ella (Monescillo y Méndez, 2002)- puede constituir un entorno promotor no sólo de la eficacia escolar en los resultados académicos, sino del desarrollo adolescente positivo si se dan una serie de condiciones o activos. Dicha propuesta de los *Developmental Assets* resulta demasiado exhaustiva, y preferimos optar en este trabajo para una mayor claridad y parsimonia, por sintetizar los rasgos fundamentales que caracterizan a nuestro juicio a las escuelas que funcionan como verdaderas promotoras del desarrollo positivo adolescente en la siguiente propuesta que adoptaremos como referencia en este trabajado para describir las dimensiones fundamentales de la vida en un centro educativo. Dicha síntesis ha sido elaborada después de examinar las distintas aportaciones de autores relevantes (Gómez y Mei Ang, 2007; Lerner et al., 2005; Roth y Brooks-Gunn, 2003):

1. *La creación de un “ambiente positivo” que represente un clima afectuoso y seguro como base para la convivencia en el centro.* El centro educativo debe ser un contexto que haga experimentar una experiencia física y psicológica de seguridad que sea la plataforma para el propio desarrollo personal y para el establecimiento de relaciones constructivas y positivas con los iguales. Como reverso de la moneda esto supone que exista una comunidad educativa en la que los educadores se encuentren en un ambiente de apoyo a su labor.

2. *El establecimiento de vínculos con la escuela.* Aunque la escuela es un contexto que favorece enormemente el desarrollo de las relaciones con iguales, debe además promover vínculos positivos con los educadores del centro, que sean construidos a través de una relación afectuosa y sostenida adulto-joven. Todo ello contribuye a la denominada *conexión* o vinculación con la escuela reflejada en el desarrollo del sentido de pertenencia al propio centro.

3. *La construcción de “un entorno educativo estructurado, organizado y coherente”*. Un entorno así presupone la existencia de una comunidad educativa a nivel del profesorado, la cual se traduce en una guía clara para la regulación del comportamiento del alumnado dentro del centro. Ello contribuirá no solo al ajuste y adaptación del alumnado, sino también a la promoción de conductas positivas en el adolescente en base a unas expectativas claras sobre las normas y valores promovidos en el centro educativo.

4. *La oferta de oportunidades positivas para el desarrollo de competencias en el adolescente*. Por un lado, en el centro educativo se debe contemplar el dar oportunidades para el “empoderamiento” o “florecimiento adolescente”, que supongan para el alumnado la posibilidad de participación y coliderazgo en diversas actividades y programas desarrollados, experiencias que van a generar una percepción de influencia en la vida del centro por parte de los adolescentes. Por otro lado, la escuela, desde la óptica de la promoción de la salud, debe asegurar la implementación de programas de desarrollo positivo, que redunden en el desarrollo de las competencias personales y socio-emocionales necesarias para afrontar exitosamente su adolescencia, y consecuentemente contribuir también a la formación integral del alumnado.

Una escuela con dichos rasgos positivos, es decir, con buen clima social y que sea capaz de aportar gente o personas positivas, lugares o entornos positivos y oportunidades positivas no solo promueven buenos resultados a nivel académico (Starkman, Scales y Roberts, 2006; Westling, 2002), sino que constituyen factores promotores del desarrollo adolescente positivo (Gardner, Roth y Brooks-Gunn, 2008; Greenberg et al., 2003), a la vez que un importante factor de protección ante el surgimiento de problemas (Haynes, Emmons y Ben-Avie, 1997; Kuperminc, Leadbeater y Blatt, 2001), como veremos, de forma detallada, en apartados posteriores.

6. UNA APROXIMACIÓN COMPREHENSIVA SOBRE LA CONTRIBUCIÓN ESCOLAR AL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE: LAS DISTINTAS VARIABLES IMPLICADAS EN EL ÉXITO INTEGRAL DE LA ESCUELA.

En este trabajo adoptamos de partida la necesidad de una visión comprehensiva en el estudio de la contribución de la escuela a los resultados educativos, intentando atrapar la influencia de variables de diversa naturaleza, a la vez que adoptamos un foco amplio a la hora de entender los resultados educativos, entendidos éstos últimos como el desarrollo integral del alumnado, no solo de su competencia y rendimiento académico. Los esquemas o modelos de evaluación de la escuela como contexto pueden ser diversos y complejos dependiendo de los niveles y dimensiones de análisis considerados y de las características o fines de dicha evaluación (Marchesi y Martín, 1999).

Para dicha visión comprehensiva una referencia utilizada en este estudio para las sistematización de las variables de nuestra investigación ha sido los denominados modelos *CIPP – Context-Input-Proceses- Products-*, utilizados habitualmente desde la perspectiva de la eficacia escolar (Murillo, 2005, 2008). Dichos modelos de análisis se han ido complejizando progresivamente, desde modelos simples que adoptaban una relación casual lineal entre input (contexto/centro)- output (exclusivamente considerando resultados académicos) y concluían listados diversos de factores que contribuían al rendimiento, hasta proponer modelos comprensivos de eficacia escolar – modelos CIPP, propuesto inicialmente por Sheerens, 1990, ver Figura nº 9- que clasificaban las variables en cuatro categorías: variables de contexto, input –entrada-, proceso y producto.

De todas formas, creemos útil adoptar dicho esquema de análisis en este trabajo para presentar y desglosar las distintas variables que influyen en el éxito escolar en sentido amplio, es decir, en el desarrollo positivo y educación integral del alumnado:

1) *Variables de contexto y entrada.* Constituyen un punto de partida necesario que puede condicionar los procesos y resultados a nivel de centro. Por ejemplo, el nivel socioeconómico familiar.

2) *Variables de proceso,* que caracterizan dimensiones relevantes de las vivencias a nivel de centro, que pueden ser condicionados por las anteriores variables de contexto y entrada, pero que fundamentalmente median potencialmente los resultados educativos. Por ejemplo, el clima social existente entre el profesorado y el alumnado.

3) *Productos o resultados educativos en sentido amplio,* que deberían ir más allá del rendimiento académico, considerando adicionalmente diversos indicadores de desarrollo positivo y ajuste adolescente, como por ejemplo, el desarrollo de una autoestima positiva o el bienestar adolescente.

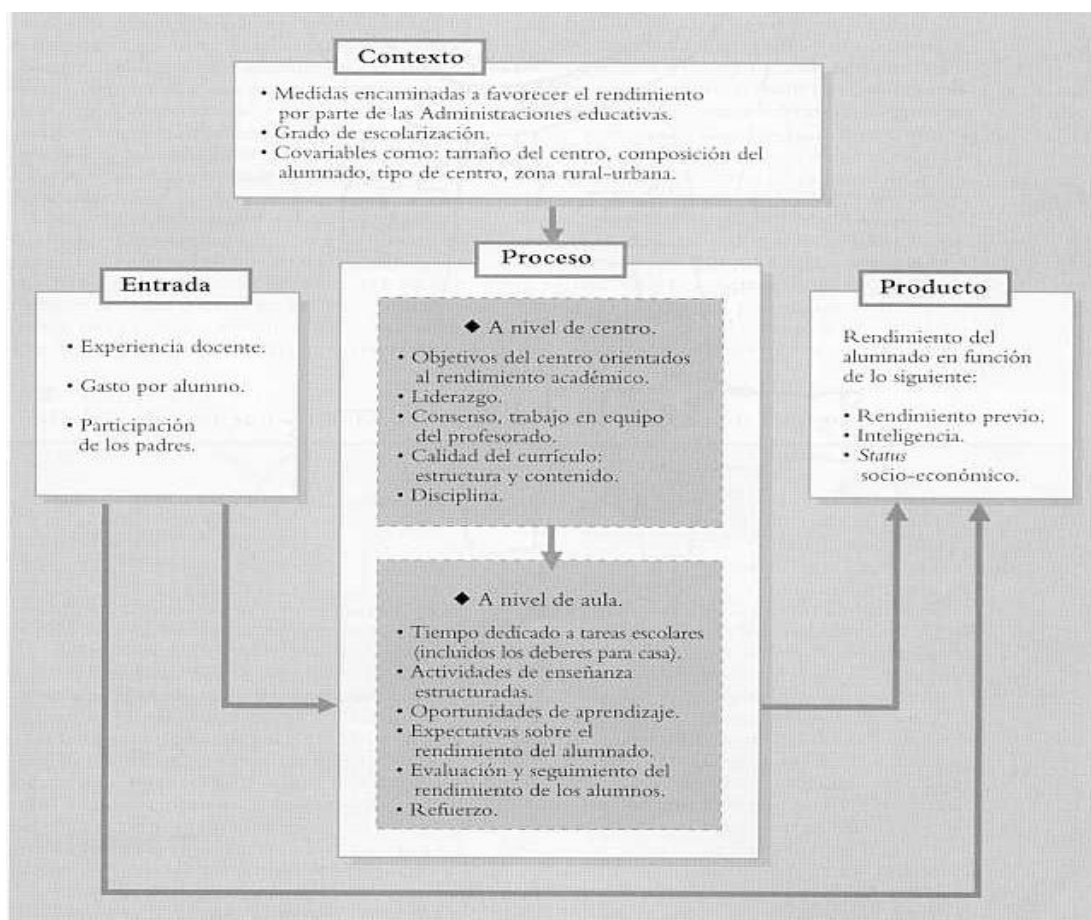


Figura nº 9. Modelo de Scherens (1990). Extraído de Murillo (2008).

En nuestro contexto un buen referente de estudio más próximo a nuestros intereses de investigación lo constituye el modelo de evaluación utilizado por el grupo IDEA en la evaluación de centros de educación secundaria (Marchesi y Martín, 2002) -ver Cuadro nº 15-. Dicha propuesta, partiendo de la referencia de los comentados modelos CIPP, incluye variables de contexto – el contexto sociocultural del alumnado, fundamentalmente- , variables de entrada – los resultados escolares previos del alumnado-; variables de proceso - los procesos de funcionamiento del centro y de enseñanza y aprendizaje en el aula-, y variables de producto -los resultados obtenidos, tanto desde el punto de vista del rendimiento de los alumnos, como de la satisfacción de los tres grandes colectivos que componen la comunidad escolar: docentes, alumnado y familias-.

Cuadro n° 15. Modelo de cuatro niveles para la evaluación de las escuelas (Fuente: Marchesi y Martín, 2002)

Nivel de entrada	Resultados iniciales de los alumnos
Nivel de contexto	Contexto sociocultural
Nivel de procesos	Procesos de centro Procesos de aula
Nivel de resultados	Alumnos <ul style="list-style-type: none"> · Áreas curriculares · Actitudes y valores · Estrategias de aprendizaje · Habilidades metacognitivas · Valoración del centro
	Padres <ul style="list-style-type: none"> · Valoración del centro
	Profesores <ul style="list-style-type: none"> · Valoración del centro

Respecto a dicha propuesta de evaluación, hay que matizar que si se trata de querer evaluar la contribución al rendimiento académico desde una perspectiva longitudinal, se antoja necesario la inclusión como input de entrada los resultados escolares previos, así como el estudiar los procesos de aula, que claramente están más relacionados con el rendimiento académico que los procesos de centro (Trianes et al., 2006). Sin embargo, cuando el objetivo fundamental es evaluar la contribución de la escuela al desarrollo positivo y ajuste adolescente, un foco más amplio, se antoja como más decisivo centrarse en el estudio de los procesos relevantes en la vida del centro como entorno educativo y contexto, por su influencia esperada en el desarrollo sociopersonal del alumnado.

No obstante, haciendo balance de la investigación acerca de la evaluación de los centros de educación secundaria en nuestro contexto, hay que matizar que los estudios son más bien escasos. Quizás el único estudio con mayor alcance en nuestro contexto (Murillo, 2005), apunta más bien a la singularidad de los centros de educación secundaria como entornos educativos frente a los centros de la etapa de primaria, dándose en éstos una relativa independencia de la vida académica y de la vida socio-afectiva o clima escolar en sentido amplio, aspectos estrechamente relacionados, sin embargo, en los centros de primaria.

Según Murillo (2005) el análisis de la contribución de los centros de Secundaria resulta ser más complejo, ya que parece existir una cierta independencia – mínimas conexiones- de los factores que contribuyen, por un lado, a la eficacia escolar respecto al rendimiento académico – el autor destaca el contexto socioeconómico como input fundamental- y por otro lado, respecto a la satisfacción con el propio centro – el autor destaca el clima social escolar como proceso fundamental asociado-.

En definitiva, a pesar de que nuestros intereses de estudio son bien distintos, adoptaremos el esquema de los modelos CIPP para presentar todas las variables contempladas en el presente estudio- ver Figura nº 10-: 1) *Variables de entrada y contexto*: lo que denominaremos como los distintos inputs individuales, familiares y escolares ; 2) *Variables de proceso*: lo que caracterizaremos como los activos escolares fundamentales percibidos desde la perspectiva tanto del alumnado como del profesorado; y 3) *Variables de resultados educativos* en sentido amplio: incluyendo diversos indicadores referidos al bienestar, desarrollo positivo y ajuste adolescente.



Figura nº 10. Esquema adoptado para el análisis de las variables implicadas en este trabajo.

El sentido fundamental de considerar en este trabajo diversos *inputs*, diferenciando determinadas variables de entrada tanto individuales – sexo, edad, etc.- como contextuales - p.ej., tamaño del centro, titularidad del centro, estabilidad del profesorado, etc.- es examinar su posible influencia sobre los procesos de centro que ocurren en su interior- p.ej., las relaciones entre el alumnado y profesorado- y como pueden condicionar los diversos resultados educativos (Benner, Graham y Mistry, 2008).

Aunque a continuación en este apartado presentemos las distintas variables contempladas en este estudio por separado, hay que dejar claro su interdependencia. De tal forma, que ciertas variables de entrada, por poner un ejemplo, el tamaño del centro o la estabilidad del profesorado – *inputs*- pudieran afectar a ciertas variables de proceso, como es el clima social percibido, y este proceso a su vez influir en un resultado como es el caso del rendimiento académico del alumnado.

Finalmente, al igual que diversos inputs pueden influenciar de partida los resultados educativos del alumnado, de la misma forma los procesos que ocurren en el interior de las escuelas tienen una estrecha relación con dichos resultados al constituir potencialmente mediadores fundamentales para el éxito de la escuela. Éste es un objetivo fundamental de este trabajo: poder evaluar la relación entre diversos procesos fundamentales a nivel de la vida de centro con diversos resultados o indicadores de bienestar, desarrollo positivo y ajuste adolescente.

6.1. La influencia de los inputs individuales, familiares y escolares

Aunque dentro de los estudios de eficacia escolar, normalmente se suele diferenciar entre variables de entrada y variables de contexto, especialmente a la hora de determinar el valor añadido de las escuelas al rendimiento, (Murillo, 2005), en nuestro caso hemos optado por hablar de inputs en general. Así, hemos incluido a nivel de entrada en un mismo cajón todas aquellas variables individuales, familiares y escolares que hemos considerado en nuestro estudio que pudieran influenciar a priori tanto los procesos del centro como los diversos resultados educativos.

Las relaciones entre estas variables de entrada, tanto individuales como contextuales, y los resultados educativos en términos de rendimiento académico de los estudiantes, han sido ampliamente discutidas y documentadas en la literatura (Benner et al., 2008). No podemos decir lamentablemente lo mismo respecto a su relación con otros resultados educativos, es decir, con indicadores propiamente del desarrollo positivo adolescente.

En este apartado, no obstante, presentaremos de forma diferenciada los inputs individuales de cada sujeto de lo que podríamos denominar como variables de contexto, ya sean relativas a factores escolares como aquellas otras que tienen que ver con el entorno sociocultural o tipo de familias que acoge el centro educativo.

Así, en primer lugar, dentro de las variables de entrada, hemos considerado ciertos inputs individuales del alumnado como el sexo y la edad, ya que son variables relevantes en la investigación desde un punto de vista evolutivo. Por otro lado, se han incluido en el estudio inputs familiares del alumnado como el nivel educativo y el nivel socioeconómico, variables destacadas en la literatura de investigación, como detallaremos más adelante.

A su vez hemos considerado inputs escolares relativos a algunas características relevantes de los centros a los que acude el alumnado. En muchos casos, dichas variables son de corte estructural (tamaño, titularidad, etc.) y por tanto, dependen más de las decisiones de la administración, estando fuera del control o decisión de los propios centros educativos. Finalmente, hay que precisar que en dichos inputs, no hemos incluido variables a nivel de país o de la administración educativa, como gasto por alumno, etc., que se escapan de las pretensiones

de este trabajo – dichas variables sí suelen ser consideradas en estudios comparativos a nivel internacional-.

A continuación, por tanto, presentaremos los distintos inputs (individuales, familiares y escolares), centrándonos en su posible relación con los resultados educativos, ya que será en el apartado de procesos de centro, cuando se aclare la relación entre las percepciones sobre el centro y las distintas variables de entrada y contexto.

6.1.1. Inputs individuales: el género y la edad o curso escolar.

En concreto, los inputs individuales considerados, dada la naturaleza evolutiva de nuestro estudio, han sido el género y la edad, aunque éste último está, como no podía ser de otra manera, íntimamente asociado al curso escolar.

El **género del alumnado** es una variable que se ha asociado de forma recurrente a diversos procesos y resultados educativos (Marchesi y Martín, 2002). En primer lugar, aunque existen algunos resultados contradictorios, parece darse una percepción diferencial en chicos y chicas sobre los centros educativos, resultando que últimamente los estudios apuntan a una percepción más positiva por parte de las chicas sobre los procesos y funcionamiento de los centros educativos de secundaria. Además, según la literatura de investigación existen diferencias favorables y desfavorables en el desarrollo de competencias y ajuste adolescente en función del género. Así, la investigación apunta en general a un mayor bienestar, autoestima y ajuste psicológico en el caso de los chicos, mientras que en el caso de las chicas parecen mostrar mayores competencias socioemocionales en general, entre ellas, por ejemplo, una mayor competencia emocional y moral (Lerner et al, 2006).

La **edad** del alumnado, y por su estrecha conexión, el **curso escolar**, también han sido documentado como una variable influyente en los procesos y resultados educativos. En cuanto a los procesos y la vida del centro, la literatura de investigación parece revelar un cierto declive en general en la percepción favorable del contexto escolar según avanzan los años (Eccles, Lord y Roeser, 1996; Roeser y Eccles, 1998). A su vez también se ha documentado un cierto declive en el rendimiento académico así como un mayor desajuste con el transcurso de la educación secundaria (Eccles y Gootman, 2002). También es esperable en principio según una hipótesis de tipo evolutivo un incremento en el desarrollo de ciertas competencias emocionales, sociales y morales con la edad.

En definitiva, el género y edad o curso escolar resultan ser variables de entrada que permiten atrapar diversas vivencias del contexto escolar desde un punto de vista evolutivo, diferencias que serán desglosadas, referenciadas y discutidas cuando abordemos posteriormente los distintos resultados educativos contemplados en la parte empírica de este trabajo.

Antes de acabar, hay que reseñar que algunos autores consideran fundamental la inclusión como variable de entrada el input académico previo – los resultados preliminares de los alumnos

en la etapa de primaria- para poder evaluar rigurosamente la contribución escolar y el valor añadido de los centros de educación secundaria respecto al rendimiento académico del alumnado. Por extensión, esto podría ser aplicado a otros posibles resultados educativos relacionados con el desarrollo socio-personal de los adolescentes (Marchesi y Martín, 2002). En nuestro caso hemos descartado evaluar dichos resultados previos, ya que nuestro estudio no pretendía ser una evaluación longitudinal que diera cuenta del valor añadido por cada centro en particular, sino una aproximación global que nos permitiera poder acercarnos a comprender la contribución en general de los centros de educación secundaria al rendimiento académico, desarrollo positivo y ajuste adolescente.

6.1.2. *Inputs familiares: nivel educativo y socioeconómico.*

En segundo lugar, estarían lo que podríamos denominar *inputs familiares* o variables relativas al contexto familiar. Habitualmente en los estudios sobre la contribución escolar al rendimiento académico se han considerado diversas variables como el estatus socioeconómico o el nivel educativo y cultural. Por ejemplo, los analistas de los datos del Informe PISA suelen utilizar el indicador de “*Estatus social, económico y cultural*” – *ESCS*-, que agrupa en sí mismo diversas variables: nivel educativo de los padres, nivel de ingresos, ocupación laboral de los padres e índice de posesiones culturales en el hogar. Numerosísimas investigaciones realizadas en el campo de la eficacia escolar han puesto de manifiesto que dichas variables de corte socioeconómico y sociocultural son de gran influencia en los resultados obtenidos por el alumnado (Coleman et al., 1966; Hanushek, 1997, 2003; por citar algunos ejemplos representativos).

En nuestro caso, preferimos estudiar por separado dos variables centrales y relevantes de este tipo, como son la influencia del nivel socioeconómico, por un lado, y la contribución del nivel educativo de las familias del alumnado, por otro. Aunque es evidente su correlación en bastantes casos, pretendíamos explorar sus posibles efectos diferenciales.

Respecto al *nivel educativo familiar*, la mayoría de las investigaciones constatan la influencia positiva de los años de escolarización de los padres en el rendimiento académico del alumnado. Dicho efecto positivo del nivel educativo familiar no solo se evidencia en estudios en el ámbito estadounidense (Woessmann, 2003), sino en diversas investigaciones en países de nuestro entorno europeo (Häkkinen, Kirjavainen y Uusitalo, 2003 en Finlandia; o Ermisch y Francesconi, 2001, en Reino Unido; por citar dos ejemplos de ello) y por supuesto, también en nuestro contexto (p.ej., Santín, 2006).

Al referirse a la influencia de las distintas variables familiares respecto a la educación en los países desarrollados, hay que matizar, como señala Dronkers (2006), que mientras los efectos de la ocupación de los padres sobre los resultados educativos han reducido progresivamente su importancia durante las últimas décadas del siglo XX; sin embargo, el efecto positivo del nivel

educativo familiar se ha mantenido invariable. Aun así, a pesar de su importancia, hay que señalar, como bien afirma Marchesi (2003) que el nivel de estudios de los padres del alumnado no abarca toda la influencia familiar, que es mucho más amplia y variada. En ese sentido, podemos considerar que normalmente el nivel educativo familiar es una variable que suele asociarse no solo con el capital cultural entendido como posesiones de tipo educativo en el hogar, sino con una serie de variables aún más relevantes como las expectativas sobre el futuro de la educación de los hijos, la implicación familiar en los estudios, etc. Pero además, es la calidad del medio familiar en cuanto a prácticas y estilo educativo la variable que más puede asociarse con un buen ajuste y desarrollo adolescente positivo (Oliva y Parra, 2004).

A su vez una variable o input fundamental a nivel de contexto es el estatus o contexto socioeconómico del alumnado. El famoso Informe Coleman, con sus conclusiones sobre La escuela no importa, sacó a la palestra la influencia decisiva del contexto socioeconómico en el rendimiento académico del alumnado y la escasa contribución de la escuela (Coleman et al., 1966). La investigación tanto internacional (Battistich, Solomon, Kim, Watson y Schaps, 1995; Hanushek, 1997, 2003) como nacional (Cordero, Pedraja y Salinas, 2005; Marchesi y Martín, 2002; Muñiz, 2001; Murillo, 2005, 2008; Pajares, 2005; Santín, 2006) revelan de forma consistente cómo los resultados escolares del alumnado están positivamente y fuertemente influidos por el nivel socioeconómico del alumnado.

Ahora bien, todo sea dicho, una amplísima mayoría de los estudios sobre eficacia escolar suelen considerar adicionalmente el denominado efecto compañeros – *peer-group* –, es decir, la influencia del contexto socioeconómico medio de los compañeros que comparten la misma escuela que el alumno evaluado en el rendimiento escolar (ver revisiones de ello en Betts y Shkolnik, 2000; o Hanushek, Kain, Markman y Rivkin, 2001).

La investigación sobre la eficacia escolar concluye, por tanto, a nivel de estimación que las diferencias entre centros se explican tanto por el nivel socioeconómico de cada alumno individualmente como por la composición socioeconómica del alumnado de cada centro, y lamentablemente, en menor medida por factores controlables por la propia escuela -como el clima social, u otros factores dependientes de la administración educativa a través de sus políticas y dotación de recursos-. Todos estos resultados de investigación apuntan en la dirección señalada por Mortimore y Whitty (1997), quienes concluían que probablemente el factor individual más significativo que normalmente distingue las escuelas con mayor éxito académico, incluso las más efectivas en términos de valor añadido, es que sólo una pequeña proporción de sus alumnos proceden de hogares en desventaja.

Estas conclusiones nos llevan, desde la perspectiva de la mejora de la escuela, a considerar que el impacto de dichas características contextuales, especialmente el agregado a nivel de escuela, deben ser objeto de políticas educativas de cara a garantizar la igualdad de oportunidades en educación.

6.1.3. Los inputs escolares: tamaño, titularidad, oferta educativa, estabilidad del profesorado y participación en planes y programas institucionales.

A su vez resulta conveniente también contemplar a nivel de inputs, diversas variables relativas a los centros, tanto para caracterizar su estructura como su funcionamiento a nivel de organización. En principio, en este estudio hemos considerado algunas características estructurales de los centros - p.ej., tamaño del centro, titularidad del centro, estabilidad del profesorado, etc.-. Dichas variables, de una manera u otra son dependientes de las decisiones de la administración educativa y se escapan del control directo de los centros educativos (Marchesi y Martín, 2002), aunque cada una de ellas puede potencialmente facilitar o dificultar el funcionamiento organizativo y a su vez influir en los procesos y resultados educativos. También nos parecía interesante incluir alguna variable relativa a la existencia de diversas iniciativas en cuanto a planes y programas que pudieran estar relacionadas con beneficios para el desarrollo positivo y ajuste adolescente, aunque fuera una medida global, grosera y cuantitativa, ya que no pudieron ser evaluados en este estudio de forma cualitativa y específica la implementación efectiva en los centros de dichas iniciativas.

Veamos a continuación las distintas variables o inputs escolares contemplados en este estudio: tamaño del centro, titularidad, tipo de oferta educativa, nivel de estabilidad del profesorado y grado de participación en planes y programas institucionales.

- La posible influencia del tamaño de centro.

Existe una tendencia natural en la educación americana hacia la enormidad, y eso no le hace bien a las escuelas - William J. Fowler, Jr., 1992.

Nuestros datos apuntan en general a un mensaje, que se repite: lo pequeño parece funcionar mejor - Robert W. Jewell, 1989.

El *tamaño de escuela* ha sido considerado no solo como una variable estructural de los centros con una influencia notable en la organización, funcionamiento y clima escolar (Lee, Bryk y Smith, 1993), sino que a su vez existe un amplio volumen de investigación en EEUU acerca de la posible bondad del tamaño pequeño de centros en los resultados escolares. Al respecto habría que matizar que los resultados de investigación apuntan a un mayor beneficio del tamaño pequeño de los centros sobre el rendimiento académico en el caso de entornos socialmente desfavorecidos (Newman et al., 2006).

Distintos investigadores varían en sus conclusiones acerca del tamaño óptimo de los centros de cara al rendimiento académico. Por ejemplo, el estudio clásico de Goodlad (1984) hablaba de

que las escuelas no deberían tener más de 500 o 600 alumnos. Sin embargo, estudios posteriores como Lee y Smith (1997) encuentran una relación de tipo curvilínea entre el tamaño del centro y el rendimiento académico. En concreto, de acuerdo a sus resultados, el rendimiento académico aumenta hasta el número de 600 alumnos, permanece estable hasta los 900 y disminuye a partir de ahí. Metaanálisis más recientes (Andrews, Duncombe y Yinger, 2002) con foco en el estudio de la función productiva en educación, indican en el mismo sentido que el tamaño de los institutos de educación secundaria, en concreto, a partir de más de 1000 alumnos pueden tener una influencia negativa en la curva del rendimiento.

Por tanto, parece en principio poder concluirse que un tamaño óptimo para centros de educación secundaria sería entre 600 y 900 alumnos, tamaño que propiciaría una buena relación de coste-beneficio en términos del rendimiento académico del alumnado. En la realidad educativa de nuestro contexto hay que señalar que la mayoría de los centros se encuadran en dicho intervalo, además de que se da una cierta correlación implícita, como se apunta en otros estudios, entre el tamaño de centro, por un lado, y otras variables como la titularidad privada, el nivel socioeconómico del alumnado o la localización o contexto urbano (Murillo, 2011).

La literatura de investigación (Fowler, 1995; Lee y Smith, 1997) también ha evidenciado una relación consistente entre el menor tamaño escolar y otras dimensiones de la vida de los centros educativos como clima, seguridad, actitudes, vinculación, compromiso y participación del alumnado o una mayor implicación del profesorado. O mirando el otro lado de la moneda, existe una evidencia consistente de correlación entre aumento del tamaño del centro y la disminución del compromiso, vinculación y participación del alumnado. En definitiva, parece que los centros de menor tamaño sí podrían favorecer en principio un buen funcionamiento y procesos de centro, y por tanto, una percepción más positiva de éstos tanto por parte del alumnado como del profesorado (Newman et al., 2006). De todos esos procesos, nos parece relevante apuntar que el menor tamaño del centro académico parece favorecer la vinculación con el centro, aspecto que a su vez influye positivamente en el rendimiento.

- *El posible efecto de la titularidad del centro educativo.*

Cambiando de tercio, *el efecto de la titularidad de los centros* sobre el rendimiento académico es un tema que siempre ha despertado interés por sus repercusiones a nivel de política educativa, pero también resulta interesante saber cómo ésta puede modular o condicionar la percepción del clima escolar y sus repercusiones en el desarrollo y ajuste adolescente.

En primer lugar, por situarnos, hay que destacar comparativamente hablando, que en nuestro sistema educativo se da un alto porcentaje de centros de titularidad privada: un 28,1% de los centros españoles frente a un 12,8% de media en el conjunto de países de la OCDE, siendo la mayoría de estos centros subvencionados con fondos públicos (Fuente: OCDE, 2005).

Respecto al efecto de la titularidad de los centros sobre los resultados escolares del alumnado se suele argumentar con frecuencia, como comenta Martínez-Arias (2008), que en los países desarrollados los centros de titularidad privada proporcionan una enseñanza de más calidad que los centros de titularidad pública. Sin embargo, como sostienen Calero y Escardibul (2007), las evidencias empíricas a nivel internacional sobre el efecto de la titularidad a nivel de la educación secundaria, distan de ser concluyentes, habiendo resultados que la apoyan, otros que hablan de efecto nulo o incluso de una influencia negativa. Esto resulta, en parte, porque las conclusiones son dependientes en gran medida del tipo de variables de control en los diversos estudios. La investigación apunta hacia la necesidad de descontar, al menos, la influencia del nivel socioeconómico que suele estar correlacionado con la titularidad privada de los centros.

Haciendo balance, podemos encontrar estudios, tanto dentro como fuera de EEUU, que señalan un efecto positivo, aunque moderado, de la titularidad privada de los centros en el rendimiento académico, incluso tras controlar el nivel socioeconómico del alumnado (Opdenakker y Van Damme, 2006; Stevans y Sessions, 2000; por citar algunos). Sin embargo, también encontramos, por el contrario, otros tantos estudios que tras controlar dicha influencia arrojan como resultado el efecto nulo de la titularidad del centro sobre el rendimiento académico (Altonji, Elder y Taber, 2005; Dronkers, 2004; Fertig, 2003; Gamoran, 1996; Goldhaber, 1996; Smith y Naylor, 2005). Incluso, es más, existen algunas investigaciones, aunque minoritarias, que concluyen lo opuesto: un efecto negativo significativo de los centros de titularidad privada (p.ej., los trabajos de Kirjavainen y Loikkanen, 1998, en Finlandia).

De todas formas, ciertas investigaciones relativamente recientes tanto Dronkers y Robert (2004) como Corten y Dronkers (2006) con datos *PISA* sí concluyen que los centros concertados – tras los controles señalados- eran relativamente más eficaces que los centros de titularidad pública, especialmente para el alumnado de contexto socioeconómico más bajo.

En nuestro contexto, el estudio de Calero y Escardibul (2007) respalda dicho efecto nulo de la titularidad privada de los centros, ya que tras los correspondientes análisis de regresión multinivel de los datos de *PISA*-2003, concluyen y argumentan que las diferencias de puntuaciones en términos absolutos que se observan a favor de los centros privados son más bien explicadas por otras variables referidas a los usuarios de los distintos tipos de centro - el capital humano de los padres (nivel educativo y sociocultural, el entorno y nivel socioeconómico de las familias, la nacionalidad, etc.- así como a otras características del centro diferentes de la titularidad, que tienen que ver con el denominado efecto “*peers*” (Dills, 2005) o la influencia de la composición del alumnado en diversos procesos de centro, que hacen que el clima en los centros de titularidad privada sea mejor (Vieno, Perkins, Smith y Santinello, 2005).

En conclusión, en la literatura sobre las escuelas eficaces se insiste en la contaminación del efecto de la titularidad con la composición socioeconómica del alumnado de los centros y en la necesidad de realizar los ajustes oportunos para descontar dicho efecto agregado (Goldstein y Woodhouse, 2000). En la misma línea concluye Marchesi (2005) y sostiene que los datos no hacen otra cosa que corroborar la percepción que tienen muchas familias y profesores sobre el funcionamiento de los centros: si el porcentaje de alumnos cuyas familias son de un contexto

sociocultural alto es mayor, ello empujaría al centro hacia mejores resultados al elevar las expectativas, las exigencias y el clima del centro.

La cuestión planteada de la titularidad del centro resulta extremadamente relevante, especialmente dentro del contexto del debate abierto en España sobre el papel de la escuela concertada respecto de la igualdad de oportunidades (Feito, 2002; Ruiz, 2002; Viñao, 2004), pero para poder concluir de forma rigurosa sería recomendable contar con iniciativas de investigación que permitieran dar cuenta de la aportación real de cada centro a los resultados educativos (es decir, la aportación debida a sus características como centro y no debida a sus usuarios).

Todo lo expuesto hasta este momento hace referencia a la posible contribución de la titularidad de los centros al rendimiento académico, pero poco sabemos sobre la influencia diferencial, porque no se ha estudiado intencionalmente, de la titularidad de los centros en otros aspectos relativos a las competencias y ajuste adolescente en nuestro contexto

- *La posible influencia del tipo de oferta educativa del centro.*

Además, hay que considerar que la titularidad de los centros supone de forma implícita diferencias en otra variable que está relacionada: ***el tipo de oferta educativa***. Esto es así, ya que en muchos centros concertados o privados se da una continuidad en el mismo centro a través de las distintas etapas educativas, cosa que no ocurre en la red pública de centros, lo cual podría tener potencialmente cierto efecto sobre el clima y los procesos que ocurren al interior de los centros educativos.

Aunque todos los centros de educación secundaria comparten características comunes, la modalidad o modalidades de enseñanza que se desarrollan en cada uno de ellos lo diferencia de los demás y establece condiciones específicas bajo las que se desarrollan los procesos educativos y organizativos. En lo que atañe a su funcionamiento, no es lo mismo un centro exclusivo de educación secundaria o un centro de educación secundaria, bachillerato y ciclos formativos, o como ocurre en algunos centros concertados o privados, un centro que reúne todas las etapas educativas (infantil, primaria, secundaria y bachillerato).

En la literatura especializada se indica que existen diferencias notables en el funcionamiento y los procesos que ocurren en los centros de Educación Primaria y los centros de Educación Secundaria (Hargreaves, 1996; Muñoz-Repiso et al., 1995; Murillo, 2008; Stoll y Fink, 1999). Juvonen, Nishina y Graham (2000) sostienen que la evidencia científica para crear escuelas o centros separados para niños y adolescentes es más bien débil y que ello se ha constituido como norma a causa de la presión demográfica. En realidad, la literatura de investigación apunta en todo caso en el sentido de que separar las etapas educativas de primaria y secundaria tiene al menos problemas de transición que puede afectar negativamente al desarrollo y progreso académico del alumnado. O dicho de otro modo, es probable que en aquellos centros educativos en los que los alumnos y alumnas han estado escolarizados desde las primeras etapas educativas hayan establecido redes de amigos más sólidas y un mejor conocimiento del profesorado, de las

normas, que les lleve a sentirse más cómodos en dicho entorno. Sin embargo, cuando no se da esa continuidad, el cambio de la escuela al instituto hará que chicos y chicas, además de cambiar de compañeros y profesores, pasen de ser los alumnos mayores que conocen todos los recursos disponibles y se mueven con soltura en el colegio, a ser los más pequeños y novatos en el nuevo centro, lo que en ocasiones puede tener consecuencias negativas (Wigfield, Eccles, Maclver, Reuman y Midgley, 1991).

- *La influencia posible de la estabilidad del profesorado.*

En otro orden de cosas, diversos autores relevantes y revisiones en el ámbito educativo internacional (por ejemplo, Cotton, 1995; Hargreaves y Fullan, 1992; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Scheerens y Bosker, 1997; Teddlie y Reynolds, 2000; Townsend, 2007) subrayan el papel clave de *la estabilidad del profesorado* para la mejora de la eficacia escolar.

El estudio de Murillo (2008) alerta sobre el hecho de que en nuestro contexto puede darse una cierta asociación entre entorno urbano, gran tamaño de centro y estabilidad del profesorado. Dicha asociación puede llevar a veces dependiendo del sesgo y tamaño de la muestra utilizada, a resultados paradójicos sobre la existencia de un peor clima, satisfacción y a veces incluso peores resultados académicos en algunos centros que cuentan con estabilidad del profesorado. No obstante, en su revisión de los estudios a nivel internacional, Murillo (2011) concluye que existen factores que contribuyen a la eficacia escolar relacionados con la profesión docente, concretamente, como son la formación inicial y permanente, la estabilidad del profesorado y sus condiciones laborales. En definitiva, a pesar de lo apuntado, la estabilidad del profesorado se antoja como un factor clave para el éxito escolar, aunque claro está, en la medida que ésta puede facilitar ciertos procesos positivos a nivel de centro y contribuir a que se de una comunidad educativa cohesionada.

También existen ciertos estudios en nuestro contexto que apuntan a la estabilidad docente como un rasgo que identificaría a los centros o escuelas eficaces, y que por tanto, resulta ser una variable que tiene un cierto efecto positivo en los resultados escolares del alumnado (Mancebón y Bandrés, 1999, Muñoz-Repiso et al., 1995, 2000; Murillo, 2008, 2011).

En definitiva, diversos argumentos se pueden esgrimir sobre la necesidad de la estabilidad del profesorado, ya que se antoja como factor clave para el logro del alumnado. Pero también tiene repercusiones notables en objetivos también deseables, como es el caso del propio desarrollo profesional y del bienestar docente (Salanova, Llorens y García, 2003). Estos aspectos retroalimentan la eficacia docente, y por tanto, acabarían redundando en el mejor rendimiento del alumnado. Por si fuera poco, la estabilidad parece ser imprescindible potencialmente para favorecer un buen clima escolar, el trabajo en equipo, el sentido de comunidad educativa, el compromiso con el centro e incluso una mayor integración en el entorno, con las familias y la comunidad (Bolívar, 1999). Es más, esta estabilidad debe

facilitarse para poder aspirar a un proyecto educativo de centro con garantías de continuidad y de compromiso con el logro de las metas educativas en el sentido más amplio.

No obstante, hay que dejar claro que la estabilidad del profesorado en los centros educativos depende de la política de personal de la administración educativa (Múñoz-Repiso et al., 1995). En el caso de nuestro contexto, este aspecto de la estabilidad del profesorado se señala como una deficiencia sentida y que dificulta la realización de mejoras al comparar nuestro sistema educativo con otros países de nuestro entorno europeo. En realidad, el sistema de acceso del profesorado de educación secundaria en nuestro entorno, a pesar de ciertas correcciones introducidas en los últimos tiempos, provoca inestabilidad en muchos centros, con un porcentaje considerable de docentes que vivencian el propio centro de destino como algo provisional, lo que no favorece su implicación. La elevada rotación de los maestros que produce el sistema de acceso del profesorado es un fenómeno que afecta particularmente a aquellos centros considerados como “destinos negros o de castigo”.

Por tanto, el tema de la inestabilidad de la plantilla docente es un problema endémico del sistema educativo español, que pudiera estar en la base de ciertas diferencias encontradas en los estudios entre centros de titularidad pública y privada, ya que estos últimos tienen un equipo y plantilla estable, lo cual a priori facilita el compromiso con un proyecto educativo y el logro de las metas educativas en el alumnado.

Finalmente, aunque no existe literatura y evidencia empírica al respecto en nuestro contexto, queríamos evaluar, aunque fuera de un modo más grosero la posible influencia de la existencia de *iniciativas relativas a programas, planes y proyectos* presentes en los centros educativos sobre la percepción del contexto escolar, además de sobre el desarrollo positivo y ajuste adolescente. Huelga decir la falta de una evaluación rigurosa de los efectos de dichas iniciativas en nuestro contexto (Jiménez-Iglesias, Moreno, Oliva y Ramos, 2010).

En resumen, aunque hemos considerado oportuno en este trabajo algunas variables o inputs previos, las cuales hemos presentado, hay que matizar que nuestro estudio tenía como foco y objetivo fundamental, poder evaluar los procesos que tienen lugar en el centro, y que han sido, por tanto, dimensiones de estudio priorizados en este trabajo, como potenciales factores implicados en el desarrollo positivo y ajuste adolescente.

Es más, más que evaluar su posible contribución a los resultados educativos, nuestro interés fundamental en este estudio era poder esclarecer cómo dichos inputs o variables de entrada podían condicionar los procesos y vivencias subjetivas del alumnado a nivel de centro. Un ejemplo paradigmático de ello es el apuntado por Marchesi y Martínez-Arias (2006) al sugerir que los resultados de investigación apuntan a una interacción positiva entre una composición socioeconómica “favorable” de la escuela y factores relativos a los procesos y funcionamiento del centro. Resultando que éstos últimos, por ejemplo, la existencia de un buen clima escolar acaba incidiendo favorablemente en el rendimiento escolar del alumnado.

6.2. Los procesos de centro: los activos escolares percibidos tanto por el alumnado como por el profesorado.

Con anterioridad, hemos valorado los inputs educativos como un punto de partida de necesario, pero hay que enfatizar que desde un punto de vista psicológico resulta mucho más importante poder evaluar lo que los autores califican como *procesos de centro*. Las vivencias subjetivas, es decir, la percepción e interpretación por parte del alumnado y del profesorado de los procesos que ocurren al interior del contexto escolar resultan tener al menos igual importancia que la realidad de las prácticas educativas en el centro y en las aulas (Fellner et al., 1997). Y ello es así porque se supone que dichas percepciones sobre la vida del centro educativo median los efectos de la acción educativa en los resultados educativos entendidos en un sentido amplio.

En la investigación hasta la fecha existe un sesgo hacia el estudio de aquellos procesos próximos o dimensiones que tienen que ver con un entorno o ambiente positivo que favorecen el aprendizaje y el rendimiento, en el sentido más estrictamente académico. Así se ha descuidado el estudio de aquellos procesos que pueden ser potencialmente significativos para explicar otros resultados educativos relacionados con el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Es la intención de este trabajo abordar cómo se relacionan dichos procesos con el desarrollo positivo y el ajuste adolescente.

Pero antes de presentar los procesos relevantes a nivel de centro, queremos detenernos en dos constructos fundamentales relacionados con la evaluación de los procesos y el funcionamiento de los centros educativos, que la investigación que nos antecede, ha considerado ampliamente: el clima y la cultura escolar, constructos ya distinguidos en su día en la propuesta clásica de Tagiuri (1969): ecología, medio –equivalente a clima- (*milieu*), sistema social y cultura.

Mientras que el estudio del *clima escolar* ha sido abordado preferentemente desde la perspectiva del alumnado, la investigación sobre cultura escolar se ha centrado en el estudio de la visión del profesorado y del equipo directivo (Angelides y Ainscow, 2000). Debido a la estrecha interrelación de ambas propuestas y las consiguientes controversias conceptuales que generan, resulta necesario detenerse en su distinción (Armengol, 2001). En su día autores como Hoy (1990) arrojaron luz sobre ello, al vincular el estudio del clima a una perspectiva psicológica y emocional -cómo las personas sienten y experimentan la escuela- y la investigación de la cultura escolar a una perspectiva cuasiantropológica -los valores implícitos en las prácticas de cada comunidad educativa-.

En relación al clima escolar existe una gran variedad de definiciones y posibles perspectivas, lo cual lo convierte en un constructo difícil de abordar por su complejidad, aunque los diferentes autores (Asensio-Muñoz, 1992; Conley y Muncey, 1999; Emmons, Comer y

Haynes, 1996; González-Galán, 2004; Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991; y Trianes et al., 2006) coinciden en destacar como un aspecto básico y común, el basarse en percepciones compartidas de los miembros de un sistema u organización social, en nuestro caso de un centro educativo. La conceptualización del clima escolar aparte de dicho consenso de base, tiene otros supuestos comúnmente aceptados (Brand, 2008; Brand et al., 2003):

1) Ser una medida agregada fiable y potencialmente significativa a nivel de centro, de la cual puede presuponerse que tiene una influencia importante tanto para el aprendizaje y el rendimiento del alumnado como para su desarrollo sociopersonal.

2) Ser una medida relativamente estable en el tiempo en ausencia de cambios sistemáticos o de reformas escolares significativas.

A su vez, dentro del constructo de clima, podríamos distinguir entre un buen número de investigadores que proponen una concepción del clima más específica y restringida para referirse solamente a la percepción de las relaciones sociales dentro del centro educativo (Trianes et al., 2006) de aquellos autores que plantean el clima como constructo más amplio, referido a todas las vivencias subjetivas acerca de la vida del centro (Brand, Felner, Seitsinger, Burns y Bolton, 2008; Cohen et al., 2009).

En la literatura de investigación el constructo de clima escolar no solo ha diferido en el estudio de distintas dimensiones exploradas en relación a la vivencia subjetiva de ciertos procesos de centro, sino que también los investigadores han empleado diversos métodos y perspectivas para evaluar el clima escolar (Collins y Parsons, 2010). Así, podemos encontrar estudios que optan por evaluar el clima solo desde la perspectiva del alumnado (Cohen et al., 2009; Frey, Ruchkin, Martin y Schwab, 2009; Kasen, Cohen, Chen, Johnson y Crawford, 2009), otros exclusivamente desde la perspectiva del profesorado (Sweetland y Hoy, 2000; Tschannen-Moran, Parish y DiPaola, 2006); mientras que otros de manera más excepcional, abordan conjuntamente la perspectiva tanto del profesorado como del alumnado, tal es el caso de Brand et al. (2008).

En nuestro caso, pretendíamos evaluar ambas perspectivas, aunque es evidente que en el estudio del clima escolar, y así lo asumimos en este trabajo, debe otorgarse un protagonismo diferencial a la percepción del alumnado. En ese sentido, Stringfield (1994) sostiene que las percepciones acerca del centro educativo del equipo directivo, profesorado y alumnado no son necesariamente paralelas ni coincidentes. Así, concluye que en general, las percepciones tanto del profesorado como del equipo directivo parecen estar estrechamente asociadas con el estatus socioeconómico de las familias y del alumnado, mientras que las percepciones del alumnado, son más independientes del nivel socioeconómico, por lo que podrían ser más informativas de los procesos que realmente ocurren en el interior de los centros.

Por su parte, el estudio de la *cultura escolar* suele conceptualizarse como las normas, valores y expectativas compartidas existentes en la comunidad educativa (Peterson y Deal, 1998; Schein, 1985; Tagiuri, 1968;). El estudio de la cultura escolar está emparentado con la investigación del clima organizacional, el cual considera como básico en su perspectiva el estudio de las experiencias y vivencias subjetivas del profesorado de los centros educativos

como entornos de trabajo (Halpin y Croft, 1963; Hoy y Tarter, 1997). Por ejemplo, el estudio del clima escolar se ha centrado en aspectos como la calidad de las relaciones profesorado-alumnado, mientras que la literatura de investigación acerca del clima organizacional se ha centrado, por ejemplo, en la percepción del profesorado acerca de su participación en la toma de decisiones en el centro, entre otros aspectos.

Dentro de los estudios de eficacia escolar, las evidencias apuntan a que la cultura escolar que propicia la mejora de la escuela reúne las siguientes características comunes: compromiso de la comunidad escolar con la visión de la escuela, su proyecto educativo y sus prioridades de desarrollo; implicación activa y positiva del profesorado; trabajo colaborativo entre los profesores; y coordinación y cohesión del profesorado en la acción educativa (Hernández y Sancho, 2004; Hoy y Feldman, 1999). Estas posibles dimensiones de la vida del centro educativo serán abordadas con más detalle en el apartado dedicado a los activos escolares percibidos desde la perspectiva del profesorado.

De forma implícita, muchos educadores e investigadores piensan en el clima escolar como unidimensional, en el sentido de entender que el clima es en general o bien positivo o bien negativo. Sin embargo, hay que entender que dicho clima es polifacético y que no puede presuponerse que exista el mismo nivel de apoyo del profesorado, que de pertenencia y satisfacción con el centro, de relaciones con iguales o seguridad percibida, entre otras dimensiones posibles. Por tanto, la evaluación del clima escolar debe englobar los procesos potencialmente relevantes para explicar la experiencia psicológica sea del alumnado o del profesorado acerca del entorno escolar, por tanto, deber ser una *evaluación multidimensional*, que sea comprensiva de diversas facetas o dimensiones (Brand et al., 2003).

Como ya apuntamos anteriormente, este estudio tras la revisión de literatura pertinente sobre el estudio del clima y la cultura escolar, identificó como relevantes de cara a la promoción del desarrollo positivo y ajuste adolescente las siguientes *dimensiones* a nivel de la percepción del alumnado y del profesorado sobre la vida en los centros educativos:

1. *La creación de un “ambiente positivo” que represente un clima afectuoso y seguro como base para la convivencia en el centro.*
2. *El establecimiento de vínculos positivos con la escuela y el profesorado.*
3. *La construcción de “un entorno educativo estructurado, organizado y coherente” a nivel tanto de normas como valores promovidos.*
4. *La oferta de oportunidades positivas para el desarrollo de competencias y el empoderamiento adolescente.*

Veamos a continuación lo que consideraremos en este trabajo como *activos escolares*, percibidos tanto desde la perspectiva del alumnado como del profesorado. Para cada uno de ellos, hablaremos primero de su sentido e importancia en la actualidad, su conceptualización y

Introducción teórica

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

evaluación, así como las tendencias observadas en la investigación en nuestro contexto y los diversos correlatos y beneficios positivos que revela la literatura al respecto.

6.2.1. La dimensión interpersonal de la vida del centro educativo: un clima cálido y seguro.

Los centros de secundaria no son solo lugares donde se realizan aprendizajes fundamentales, sino que son el centro de la vida social de muchos adolescentes, en los que la mayoría de ellos encuentra y desarrolla sus amistades con iguales a la que vez que establece relaciones personales con el profesorado. La importancia de las relaciones personales que se establecen en el contexto escolar para el desarrollo adolescente y de la escuela como contexto socializador, está fuera de toda duda (Cava y Musitu, 2001; Ortega et al., 1998; Trianes et al, 2006).

Una buena convivencia escolar, un clima social positivo supone algo más que la mera ausencia de conflictos – aunque sea importante la percepción de seguridad asociada a ello- sino que va más allá, implica la existencia de relaciones interpersonales positivas. *Clima social o clima de convivencia* pueden considerarse como términos paraguas que engloban todos los procesos relacionales que ocurren al interior de un centro educativo (Rodríguez-Muñoz, 2007; Trianes et al., 2006).

Dentro del constructo más amplio de clima escolar, el clima social es una dimensión específica y fundamental que además debe diferenciarse claramente del estudio del clima académico en el aula o del clima organizativo a nivel de centro. En particular, el *clima social* haría referencia a la percepción compartida de los miembros acerca de sus relaciones dentro del contexto escolar, es decir, sobre la calidad de las relaciones entre iguales al igual que de las relaciones entre profesores-alumnos o entre el mismo profesorado (Cava y Musitu, 2002; Pérez-Carbonell, Ramos y López, 2009; Trianes et al., 2006).

La relevancia de la dimensión del clima social hace que no sea de extrañar que haya sido históricamente un *tema protagonista en el estudio del clima escolar* (ver al respecto revisión de Brand et al., 2003). Dos botones de muestra de ello, es la dimensión de *Relaciones* en la popular escala de *Clima Social Escolar -CES* –de Moos y Tricket (1974) o la dimensión de “contexto interpersonal” en la escala *SES- Social Environment School-* (Marjoribanks, 1980).

Ahora bien, conviene tener claro cuál es el *foco* que interesa a la hora de evaluar el clima social dentro del contexto escolar. Al respecto hay que matizar que la escala CES con su nombre genérico de escala de clima escolar (Moos y Tricket, 1974) lleva a engaño, y hay que tener claro que dicho instrumento evalúa sólo el clima social a nivel de aula, no el clima social escolar percibido a nivel de centro. En realidad, algunos autores como Méndez y Maciá (1989) advierten que puede no existir una correspondencia entre el clima del aula y el clima escolar, es decir, que el clima social del centro no es una simple acumulación de los climas sociales de cada una de las aulas. Creemos que es beneficioso, por consiguiente, ser conscientes de adoptar una mirada u otra según los intereses de cada investigación. En nuestro caso hemos considerado la

conveniencia de estudiar el clima social a nivel de centro por su potencial vinculación con el desarrollo positivo adolescente.

Pero veamos a continuación los matices diferenciales de las *distintas esferas de relaciones interpersonales* que se englobarían dentro del clima social o de convivencia, y que pueden darse dentro del contexto escolar. Algunos autores como Yoneyama y Rigby (2006) consideran *la calidad de la relación profesor-alumno y la calidad de la interacción entre compañeros* como las dos principales dimensiones del clima escolar. Y aunque está claro que es fundamental para el bienestar y ajuste adolescente *llevarse bien al mismo tiempo con adultos y con iguales* en el centro educativo, y ambos aspectos suelen en bastantes casos contagiarse positiva o negativamente, no siempre es así, por lo que deben estudiarse de forma diferenciada en principio (Ryan y Patrick, 2001).

La existencia de buenas *relaciones con los compañeros* es algo que no solo define la integración escolar, sino que puede ser beneficioso en diversos aspectos del desarrollo sociopersonal adolescente, siempre y cuando el adolescente esté implicado en grupo de iguales “positivos” (Ladd, 1999). No obstante, interesa poder evaluar la percepción global que el alumnado tiene sobre el clima relacional entre iguales a nivel de centro.

Por su parte las *relaciones con el profesorado* son vivenciadas de forma diferencial por parte del alumnado de educación secundaria frente a la etapa de primaria. El entorno de la escuela primaria resulta ser mucho más familiar, ya que el hecho de tener un profesor/a-tutor/a generalista facilita más las relaciones sostenidas, los vínculos y proporciona normalmente una mayor percepción de cuidado, apoyo y preocupación personal. Sin embargo, en el caso de la educación secundaria existe un mayor número de profesores que imparten clases a diversos grupos, con un número más reducido de horas. Ello supone una vivencia claramente diferente, para el alumnado que comienza la ESO, la cual supone experimentar un entorno menos personalizado a nivel de relaciones con el profesorado. Así, como apunta Hargreaves (2000), la existencia de unas relaciones menos frecuentes e intensas del profesorado de secundaria con el alumnado, comparado con el de primaria, pudieran explicar en parte esa mayor distancia emocional que se observa en su ejercicio docente.

No obstante, aunque desde la perspectiva de estudio del clima escolar, se ha centrado el foco habitualmente en la percepción de las relaciones entre iguales y de las relaciones entre profesorado y alumnado, hay que ampliar dicha perspectiva, incluyendo también el *clima sociorelacional entre el propio profesorado*, o lo que es lo mismo, la existencia de colegialidad entre educadores y las relaciones de éstos con el equipo directivo. La existencia de dicha red de relaciones interpersonales positivas entre los miembros de una organización es lo que subyace a una “*organización saludable*” (Hoy y Tarter, 1997).

Pasamos ahora a comentar las evidencias y tendencias observadas en la investigación sobre el clima social en nuestro contexto. En general, en los estudios que abordan de una manera u otra el clima social general de nuestros centros de educación secundaria, ya sea desde la perspectiva del alumnado como desde la óptica del profesorado, encuentran una *valoración general positiva del clima social o de convivencia*. Además expresan un nivel más bajo de sentimientos de inseguridad respecto de la escuela que en países de nuestro entorno (Blaya,

Debarbieux, del Rey y Ortega, 2006). En este sentido, adelantamos que la investigación apunta a que dicha percepción positiva del clima social se asocia con una percepción por parte del profesorado de una buena valoración de la seguridad, disciplina existente, orden y cumplimiento adecuado de normas (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2005; Serrano-García, 2009). Ello nos hace pensar en que un buen clima relacional y la percepción de seguridad/inseguridad, se trata de dos procesos estrechamente relacionados en la vida de un centro, al menos desde la óptica del profesorado.

Centrándonos en la *perspectiva del alumnado*, los adolescentes españoles, en unos porcentajes muy mayoritarios, se manifiestan bastante o muy satisfechos de las relaciones y amistades con iguales en el contexto escolar (Marchesi, Lucena y Ferrer, 2006; Vidal y Mota, 2008). Dicha valoración es superior incluso a la percepción de las relaciones entre profesorado y alumnado, lo cual no ocurre a nivel de la educación primaria, donde según Marchesi y Martín (2002) las relaciones entre profesorado y alumnado son las más valoradas.

En cuanto a la *percepción del clima social de convivencia por parte del profesorado*, los resultados obtenidos en estudios relativamente recientes (González-Galán, 2004; Martín et al., 2005; Pérez, Sola, Blanco y Barquín, 2004), ilustran claramente cómo la mayoría de los docentes de educación secundaria consideran las relaciones tanto con el alumnado como con el propio profesorado como positivas, considerándolas incluso como las fuentes principales de su satisfacción profesional. Ahora bien, desde la óptica del profesorado, la investigación revela que las relaciones entre el profesorado se valoran más positivamente que las relaciones entre profesorado y alumnado o entre el propio alumnado. Así, algunos estudios concluyen que la colegialidad del profesorado en nuestro contexto es de nivel medio alto, lo cual se refleja en lo que sería el reverso de la moneda: la existencia de una baja hostilidad entre el profesorado (García-Correa, 2011).

Pero también diversos estudios revelan que en nuestro contexto esta visión positiva de las relaciones a nivel de comunidad educativa se extiende también a *la percepción de las relaciones entre el profesorado y el equipo directivo de los centros*, encontrándose predominantemente una buena valoración o satisfacción al respecto (García-Correa, 2011; Pérez-Díaz y Rodríguez, 2009).

En definitiva, la percepción del clima social de convivencia tanto desde la perspectiva de una amplia mayoría del alumnado como del profesorado es bastante positiva en términos generales, aunque no del todo homogénea. Expliquémoslo. En dichos estudios parece revelarse un *cierto sesgo en la percepción del clima relacional*, de forma que la relación entre profesorado y alumnado es valorada en mayor grado por una amplia mayoría del profesorado y de forma algo más crítica aunque también favorable por parte del alumnado (Gómez-Bahillo, Puyal, Sanz y Agustín, 2006; Martín et al., 2005). Este sesgo afecta también al caso de la percepción de las relaciones entre el propio alumnado, las cuales son valoradas de forma más positiva por el mismo alumnado, aunque también son valoradas como buenas, pero en menor grado por parte del profesorado (Marchesi y Martín, 2002).

De todas formas, hay que tener en cuenta que esta tendencia por parte del profesorado a la consideración de normalidad o positividad acerca de la valoración del clima de convivencia (relaciones profesorado-alumnado, cumplimiento de normas, etc.) puede deberse en parte a la deseabilidad social de dicho colectivo, que pudiera estar influenciada bajo la hipótesis de interpretar o considerar los conflictos como un fracaso, ya sea a nivel personal o de centro, en la consecución de la metas y objetivos educativos como es el caso de la convivencia escolar.

Deteniéndonos ahora en examinar los resultados de la literatura internacional acerca del *clima social percibido por el alumnado en función del género*, encontramos que no existen resultados concluyentes al respecto, probablemente porque muchas veces en dichos estudios no se hace una necesaria distinción de la evaluación de la percepción de las relaciones entre iguales respecto a las relaciones profesorado-alumnado, que sí parecen ser claramente experimentadas de forma diferencial por chicos y chicas (Trianes et al., 2006).

Así, resulta que algunos estudios en nuestro contexto encuentran ciertas diferencias de género en las percepciones del clima sociorelacional entre iguales, las cuales parecen ser más favorables en chicos que en chicas (Cava y Musitu, 1999, Moreno et al., 2012), mientras que en otros no se encuentran dichas diferencias significativas (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003). No obstante, como resaltan algunos estudios (Buhrmester, 1996; Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004) hay dimensiones que pueden favorecer de forma distinta la valoración de las amistades y relaciones con los iguales en el caso de los chicos y las chicas, en el sentido de que las chicas parecen valorar más la importancia de establecer intimidad, de relaciones estrechas; mientras que los chicos valoran más la relación con el grupo de iguales globalmente.

Sin embargo, respecto a la *percepción de seguridad/inseguridad como parte del clima de convivencia*, parece ser que son las chicas quienes valoran mejor la seguridad en sus centros frente a los chicos, es decir, suelen percibir menos conflictividad en los centros (Blaya et al., 2006; Trianes et al., 2006). Estos resultados podrían interpretarse en base a lo que apuntan autores como Fraser y Fisher (1986), quienes encuentran que los chicos parecen tener una mayor tendencia a estar cómodos en situaciones con fricción y competitividad, mientras que las chicas suelen preferir entornos más cooperativos y con normas más consensuadas y explícitas.

En cuanto a la *percepción del apoyo del profesorado* como parte fundamental en las relaciones entre alumnado y docentes, la literatura de investigación internacional previa ha revelado que dicha percepción varía en función del género, de forma que los chicos suelen percibir o experimentar habitualmente menos apoyo del profesorado que las chicas (Kuperminc, Blatt y Leadbeater, 1997). Aunque algunos estudios en nuestro contexto (Moreno et al., 2005; Rodrigo et al., 2006) concluyen que las chicas tienen una peor percepción del apoyo en general dentro del entorno escolar, pero un mejor ajuste y satisfacción escolar, habría que matizar que cuando se estudia específicamente el apoyo percibido por parte exclusivamente del profesorado, los estudios nacionales apuntan en la misma dirección que la literatura internacional. Tal es el caso de la Encuesta sobre Convivencia- FUHEM- (Martín et al., 2003) o el estudio de Trianes et al. (2006), los cuales muestran como las chicas muestran una valoración más positiva, expresando estar más satisfechas que los chicos respecto a las relaciones interpersonales con el profesorado.

Pasemos ahora a comentar *la evolución de la percepción del alumnado sobre el clima social a lo largo de la educación secundaria* tanto en relación a la valoración de las relaciones con los iguales como a nivel de las relaciones entre alumnado y profesorado.

La *percepción de apoyo de los compañeros y de buenas relaciones con los iguales* a nivel de centro suelen ser más altas al principio de dicha etapa en nuestro contexto según algunos estudios (Cava y Musitu, 1999; Moreno et al., 2008), mientras que en el caso de otros no se encuentran diferencias significativas o apreciables (Martín et al., 2003). No obstante, haciendo balance, en principio la investigación parece más bien apuntar hacia una mejor valoración del clima social y de convivencia en el primer ciclo de la ESO (Rodríguez-Muñoz, 2007; Trianes et al., 2006), aunque se da la paradoja de que es en dicho tramo en el que se da una mayor proporción de agresiones entre los alumnos y se producen más situaciones que perturban la convivencia (Defensor del Pueblo, 2000; Rodríguez-Muñoz, 2003; Trianes, 2000). Parece darse un cierto sesgo optimista en la percepción del alumnado adolescente más joven. Algunos autores relacionan el declive posterior con la edad de la satisfacción respecto a las relaciones entre iguales con el cambio en las prácticas educativas en el aula y la mayor presión curricular a medida que se avanza de curso, lo cual podría disminuir las oportunidades para la interacción y participación del alumnado en el contexto escolar (Cava y Musitu, 1999; Seidman, 1995).

Respecto a *las relaciones entre profesorado y alumnado* en la literatura internacional se observa a su vez cómo la percepción positiva de ésta va decreciendo a lo largo de la educación secundaria (Eccles et al., 1996). Sí son más coincidentes los estudios en el contexto español respecto a dicho declive con la edad de la percepción de las relaciones o apoyo percibido por parte del profesorado (Moreno et al., 2008; Trianes et al., 2006). Sin embargo, en la Encuesta sobre Convivencia- FUHEM- (Martín et al., 2003) se da un dato de contraste al respecto, encontrándose que son los estudiantes mayores los que mejor valoran las relaciones con sus profesores, en contra de lo que suele evidenciar la literatura. No obstante, haciendo balance, la tendencia observada a un declive en la percepción de las relaciones profesorado-alumnado resulta preocupante, ya que hemos apuntado la necesaria vinculación con adultos positivos en la adolescencia, y ese declive podría interpretarse en clave de un cierto desencuentro entre las necesidades de los adolescentes y las respuestas de los educadores.

Llegados a este punto, nos podríamos preguntar hasta qué punto las percepciones del alumnado acerca del clima son moduladas por lo que hemos considerado como *inputs o variables de contexto y de entrada*. Al respecto Marchesi y Martín (2002) hablan de la influencia del *contexto sociocultural y socioeconómico del alumnado* no solo en los resultados escolares, sino también van a influir en el clima escolar. Así, ocurriría que un mejor nivel educativo y socioeconómico de un alumno o alumna tomado individualmente contribuye en principio a una mejor valoración del clima social entre iguales, pero también se daría un efecto composicional, de forma que un centro con un contexto medio de mayor nivel sociocultural se asociaría también en principio a un mejor clima de centro, lo cual también acabaría incidiendo en la posible mejora de los resultados escolares.

En ese sentido, algunas investigaciones encuentran una percepción más favorable del clima social en centros de *titularidad* privada-concertada frente a los centros de titularidad pública (Martín et al., 2003). Sin embargo, otros estudios apuntan que no son significativas (Rodríguez-Muñoz, 2003). Estas diferencias encontradas en algunos estudios más bien podrían deberse a la influencia del ya mencionado *efecto composicional*, que hace que en los centros concertados o privados, se concentre un tipo de alumnado con familias de mayor nivel educativo y socioeconómico, con el consiguiente capital cultural familiar y por tanto, el beneficio consecuentemente positivo de cara al ambiente y convivencia escolar y su percepción más favorable.

En otro orden de cosas, nos podríamos preguntar cómo varían *las percepciones del profesorado acerca del clima de convivencia* en función de diversas variables que pudieran modular las vivencias de los docentes: género, edad, experiencia docente, etc. En principio, en algunos estudios de nuestro contexto (Marchesi y Martín, 2002) no parecen encontrarse diferencias significativas en la percepción del clima de convivencia en función del *género* del profesorado. Sin embargo, sí parecen encontrarse ciertas diferencias en función de *la edad y la experiencia docente*. En concreto, el estudio de Flores (2001) al investigar la relación entre las creencias de 165 profesores de secundaria detectó ciertas diferencias entre los distintos grupos de edad, en el sentido de que son los docentes principiantes y los más jóvenes quienes están más preocupados por el asunto de la disciplina y la influencia negativa del entorno social en la violencia escolar que sus compañeros con una trayectoria docente más larga.

Además, parece que la percepción del profesorado acerca del clima de convivencia pudiera también estar *modulada por otras variables de entrada o inputs escolares* como el tamaño del centro, la titularidad o la composición socioeconómica del alumnado (Chen, 2008; Tschannen-Moran et al., 2006), que hacen esperable una percepción más favorable en centros de menor tamaño y que cuenten con una mejor “composición socioeconómica” del alumnado. Esta última variable es la que a juicio de Martín et al. (2003) estaría detrás de las diferencias encontradas en el sentido de una percepción más favorable del clima social en centros de titularidad privada-concertada frente a los centros de titularidad pública.

Una vez evidenciados los datos y tendencias de la investigación en nuestro contexto, pasemos a considerar los *beneficios o los correlatos de la percepción de un clima social positivo con diversos indicadores de desarrollo positivo y ajuste adolescente*. Dichos beneficios se antojan numerosos, ya que la percepción por el alumnado tanto del clima social del aula como del centro en general ha sido ampliamente relacionada tanto con el ajuste adolescente como con una serie de beneficios positivos a nivel académico y socioemocional (Brand et al., 2003; Philips, 1997).

Por un lado, la percepción del clima social escolar parece influir en el *bienestar emocional, salud mental y autoestima del adolescente*, de tal forma que los alumnos que desarrollan vínculos de amistad con iguales y buenas relaciones con los educadores en el contexto escolar presentan una mejor autoestima y una mayor satisfacción vital (Aciego, Domínguez y Hernández, 2003; Buhrmester, 1990; 1996; Brand et al., 2008; Cava y Musitu, 2000; Hartup, 1996; Kasen et al., 2009; Newcomb y Bagwell, 1995; Parra et al., 2004).

Además, el clima social percibido tiene relación dentro del desarrollo positivo adolescente, en general con el desarrollo de la *competencia socioemocional* del adolescente. Así, existen estudios que vinculan claramente el clima social percibido con la aceptación de los iguales, la capacidad para establecer buenas relaciones con iguales y la conducta prosocial, entre otros aspectos (Ladd, 1999; Malecki y Elliott, 2002; Welsh, Park, Widaman y O'Neil, 2001; Wentzel, 1993; Zins et al., 2004).

También, por otro lado, en diversas investigaciones tanto nacionales como internacionales, se destacan los beneficios de dicho clima social sobre *la competencia y rendimiento académico del alumnado*. Así, algunos estudios destacan su influencia tanto sobre la motivación escolar como sobre el desempeño y logro académico de los estudiantes (Cid, 2003; Martín-Bris, 1999; Pérez et al., 2009; Phillips, 1997; Roeser, Midgley y Urda, 1996; Trianes et al., 2006; Zabalza, 1996). Ahora bien, hay que dejar claro que en términos comparativos, como bien señalan Trianes et al. (2006) es el clima social del aula – más que el clima escolar en general- quien ha sido destacado en la literatura por su íntima relación e influencia en el rendimiento académico.

No obstante, hay que señalar, que algunos autores como Marchesi y Martín (2002) apuntan a una relativa independencia entre el clima social percibido a nivel de convivencia entre profesorado y alumnado y las expectativas de rendimiento del profesorado acerca del alumnado de secundaria. Parece como si en nuestro contexto las buenas relaciones con el alumnado no llevan necesariamente a un incremento en las expectativas sobre el alumnado, sino que fueran vivenciadas como facetas algo más independientes, a diferencia de lo que ocurre en la etapa de educación primaria.

Por otro lado, es innegable que el clima social tiene un papel fundamental de cara al *ajuste adolescente*, tanto externo como interno (Brand et al., 2003; Cava y Musitu, 2001; Chen, 2008; Frey et al., 2009; Gottfredson, Gottfredson, Payne y Gootfredson, 2005; Kasen et al., 2009; Kuperminc et al., 2001; Romasz, Cantor y Elias, 2004; Trianes et al., 2006), en el sentido de que a mejor clima percibido, mayor vinculación con iguales y educadores, y por tanto, es esperable menores problemas de conducta y ajuste psicológico (Frey et al., 2009).

Así, la existencia de buenas relaciones con los iguales y los profesores en la adolescencia no solo contribuyen al logro de una buena convivencia e integración escolar (Díaz-Aguado, 2002), sino que se relaciona con el ajuste de tipo externo, es decir, se asocia con menores índices de desajuste comportamental, como sería la disminución de los problemas de conducta, la reducción de las conductas agresivas y violentas (Kuperminc et al., 2001; Westling, 2002). Es más, cuando se aumenta el sistema de apoyo entre iguales se crean las condiciones para que los mismos alumnos puedan afrontar asuntos como los conflictos y acosos entre compañeros (Cowie y Hutson, 2005).

Por otro lado, la literatura de investigación también ha sugerido que un clima social escolar positivo puede actuar como factor protector de los efectos negativos sobre el bienestar y ajuste psicológico adolescente, de la transición a la educación secundaria (Roeser y Eccles,

1998). Dicho factor resulta ser aún más beneficioso particularmente en estudiantes de entornos con mayor riesgo de presentar dificultades académicas, emocionales o comportamentales (Felner et al., 1995; Haynes et al., 1997).

En conclusión, los estudios realizados en nuestro contexto a nivel de educación secundaria apuntan a una visión positiva del clima social vivenciado entre iguales en nuestros centros a nivel de la educación secundaria – en torno al 80% del alumnado percibe buenas relaciones-; una percepción comparativamente más favorable que la existente incluso en los países de nuestro entorno europeo (Martín et al., 2003; Marchesi et al., 2006). Esta visión optimista del clima social entre el alumnado, quizás deba hacernos reflexionar a los investigadores y agentes educativos sobre nuestra propensión a convertir en un axioma la representación social de conflictividad y violencia escolar como realidad extendida acerca de la educación secundaria en nuestro contexto.

Por último, queremos destacar que el clima social de convivencia se trata de un proceso central de la vida de centro, bajo control de la propia comunidad educativa, y del cual dependen en parte no solo el rendimiento y ajuste escolar del alumnado, sino que supone una contribución importante al bienestar adolescente (Brand et al., 2008). Es por ello, que el clima social se antoja como un foco clave en la intervención para la mejora escolar (Trianes et al., 2006).

6.2.2. La dimensión afectiva de la vida del centro: los vínculos y conexión con la escuela.

La satisfacción y sentido de pertenencia tanto del alumnado como del profesorado parece consustancial a la existencia de una verdadera comunidad educativa, y al margen de los resultados escolares, debe constituir no solo un objetivo deseable hoy día, sino debe ser considerado en sí mismo un fin fundamental de la propia escuela dentro del enfoque de la calidad de la educación (Marchesi y Martín, 2002). Esta dimensión afectiva de la vida del centro es algo recientemente muy enfatizado y popularizado bajo el rótulo de *la conexión con la escuela* (Blum, 2005; McNelly, Nonnemaker y Blum, 2002).

Esta dimensión afectiva de la vida de un centro educativo permitiría desarrollar en sus miembros- tanto alumnos como profesores- *diversos sentimientos y actitudes hacia la escuela*, entre ellos, el denominado *sentido de pertenencia*, aspecto ampliamente explorado desde la psicología. El autor pionero en el estudio y evaluación del sentimiento de pertenencia a la escuela fue Goodenow (1993), aunque recientemente dicho constructo ha sido acuñado por algunos autores como *sentido de comunidad* (Osterman, 2000).

Aunque la vinculación del alumnado y del profesorado son objetivos ambos deseables y que se retroalimentan de algún modo, contribuyendo positivamente tanto a al rendimiento académico como al bienestar emocional adolescente y bienestar docente, hay que considerar que han sido aspectos estudiados de forma diferenciada y que tienen matices diferenciales que deben ser considerados. Veámoslo a continuación.

Respecto al estudio de *la vinculación del alumnado con la escuela* autores como Osterman (2000) consideran que ha sufrido una cierta desatención histórica en la investigación, aunque ha sido ampliamente reconocido el fenómeno de la *“alineación escolar”* en los adolescentes en la educación secundaria (Willms, 2000). Uno de los autores pioneros que subrayó la importancia de dicho componente emocional, de vinculación con la escuela por parte del alumnado fue Finn (1989), quien propuso su *modelo denominado de participación-identificación* con dos componentes:

1) Un componente psicológico o emocional, que se refiere al *sentimiento de pertenencia e identificación con el centro*.

2) Un componente conductual, que alude a la *participación* en el centro (a nivel de centro, de aula, extraescolares, asistencia, relaciones con los compañeros, etc.).

Este componente psicológico o emocional de identificación con la escuela que supone la vinculación y satisfacción con el centro, entraña básicamente una actitud o afecto positivo hacia la escuela, de enganche a la escuela, que ha sido incluida dentro de diversos instrumentos de evaluación del clima escolar (Ver Libbey, 2004).

Desde la aparición de la propuesta de Finn (1993) han sido muy diversos los *términos* utilizados para referirse a dicha actitud o afecto positivo hacia la escuela, todos ellos con matices distintos (ver González-González, 2010): *sentido de pertenencia* (Osterman, 2000), *adhesión* (Furlong et al., 2003), *enganche* (Jimerson, Campos y Greif, 2003); *conexión* (McNelly, 2004), etc. En ese sentido algunos autores (Blum, 2005, Jimerson et al., 2003) alertan que parece existir una especie de selva de conceptos que intentan atrapar esa dimensión emocional o afectiva, de enganche o conexión con la escuela, resultando ser constructos que en muchos casos se solapan y no resultan claramente delimitados.

En realidad, ha sido en la última década cuando el estudio de la vinculación y satisfacción con la escuela ha cobrado protagonismo, al ser un factor central dentro de las propuestas alrededor del constructo de la conexión escolar -*school connectedness*- (Blum, 2005; McNelly, 2004). Así, diversos autores han realizado propuestas de tipo multifacético al respecto, como por ejemplo, es el caso de Resnick et al. (1997), quienes definen la conexión escolar agrupando en ella diversas dimensiones interrelacionadas como el apoyo percibido del profesorado, la percepción de seguridad, el sentimiento de pertenencia, la valoración de prácticas disciplinarias justas, y la satisfacción con la propia escuela.

Sin embargo, a pesar de la existente interrelación de diversas vivencias subjetivas acerca de la vida del centro por parte del alumnado, las evidencias empíricas (González-González, 2010) suelen apuntar sobre todo al sentimiento de pertenencia al centro y la satisfacción con la propia escuela como dos dimensiones altamente correlacionadas y englobadas en un único factor de vinculación o identificación con la propia escuela (Finn, 1993; Furlong et al., 2003; Newman y Davies, 1992; Ros, 2009, Voelkl, 1997). Quizás sea la propuesta de Voelkl (1997) la que más claramente recoge ambos componentes - *el sentimiento de pertenecer a la escuela y la satisfacción con el propio centro*- en un único factor, en su caso denominado como “*identificación con la escuela*”.

Por su parte, *la satisfacción y vinculación del profesorado hacia la escuela* adquiere matices diferenciales respecto a la percepción del alumnado por su implicación en el denominado bienestar docente. Veamos cómo ha sido enfocado su estudio.

Por un lado, *la vinculación con el propio centro o sentido de comunidad* educativa por parte del profesorado se ha considerado como un elemento fundamental dentro del estudio de la cultura escolar y se ha usado de diversas formas en la literatura (Battistich, Solomon, Watson y Schaps, 1997; Meyer y Allen, 1997; Zangaro, 2001). Pero en su definición, sea de una manera u otra, el sentido de pertenencia parece consustancial a ella y se asocia con el deseo de permanencia y continuidad en el centro por parte del profesorado.

Por otro lado, *la satisfacción docente* con el desempeño de la profesión y rol docente, al igual que el estudio de la satisfacción laboral en general, ha sido abordado desde diferentes ángulos y disciplinas, pero fundamentalmente con un foco prioritario hasta hace poco en el estudio del *burnout* o malestar docente (Day et al., 2006; Esteve, 1994; Goddard et al., 2006; Jepson y Forrest, 2006; Marchesi, 2007; Ribes et al., 2008), alertando sobre la docencia como una “profesión vulnerable”, de riesgo para la salud mental.

Desde los primeros trabajos sobre la satisfacción en el ámbito laboral Herzberg (1966) propuso que la satisfacción y la insatisfacción laboral parecían ser factores independientes, de forma que la satisfacción tendría que ver con la naturaleza del propio trabajo y que la insatisfacción se explicaría más por otras variables relacionadas con las circunstancias o condiciones laborales. En ese sentido, algunos autores como Rivas-Flores (2003) concluyen al estudiar la cultura profesional de los docentes de educación secundaria que el carácter relacional de su trabajo docente hace que su satisfacción dependa en gran parte de la relación con los compañeros y con los alumnos.

Una vez conceptualizada la dimensión afectiva de la vida del centro educativo, pasemos ahora a presentar los *datos y tendencias que evidencia la investigación en nuestro contexto*.

En primer lugar haremos un balance de la valoración general de la escuela tanto por parte del alumnado como del profesorado. Así, queremos resaltar que diversos *estudios respecto al alumnado* en nuestro contexto (Casas, Rosich y Alsinet, 2000; CIS, 2007; López-Blasco et al., 2005) vienen a reflejar que la mayoría de los adolescentes españoles se describen a sí mismos como felices, como muy o bastante satisfechos con su vida, algo que Javaloy (2007) caracteriza propiamente como optimismo.

No obstante, en el caso de la satisfacción con la propia escuela es de reseñar como apuntan Moreno et al. (2008) que a pesar de haberse producido un aumento en los últimos tiempos de los sentimientos positivos hacia la escuela en los escolares españoles, especialmente en el caso de las chicas, no somos de los países europeos con mayor satisfacción y vinculación con la escuela, a pesar de contar con una valoración positiva en términos globales. Este dato contrasta con la percepción tan positiva de las relaciones interpersonales por parte del alumnado, vistas en el apartado anterior, aunque diversos autores (Konu, Lintonen y Rimpelä, 2002; Natvig, Albrektsen y Qvarnstrom, 2003; Samdal, Nutbeam, Wold y Kannas, 1998) destacan que la percepción del clima social, en particular en lo relativo a las relaciones con los iguales, no resulta ser una dimensión estrechamente asociada a la satisfacción con la escuela, al menos no tanto como cabría esperar.

En cuanto al *profesorado*, los datos de investigación en nuestro contexto apuntan a una aparente paradoja, ya que se da una buena valoración de la satisfacción docente, a pesar de la prevalencia documentada ya referida del *burnout* en la profesión docente. Es más, según revelan algunos estudios recientes como Marchesi y Pérez (2004) y Pérez-Díaz y Rodríguez (2009)-Estudio de Comunidad de Madrid- no solo hay un alto porcentaje de profesores que expresan estar satisfechos en su trabajo, orgullosos de pertenecer a su centro y que no cambiarían ni su profesión ni su centro, sino que además, comparativamente, es el ámbito profesional con un nivel medio más alto de satisfacción laboral (Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo - M.T.A.S.-, citada en Marchesi, 2007).

Esto resulta ser también cierto en los estudios específicos sobre profesorado en educación secundaria (García-Correa, 2009; Serrano-García, 2009), aunque con ciertos matices, ya que si examinamos los resultados de los estudios sobre *burnout* docente éstos apuntan a la existencia

de una mayor insatisfacción docente a la vez que una menor implicación y compromiso- *engagement*- en el profesorado de educación secundaria, comparado con el profesorado de educación primaria (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003).

Veamos a continuación cómo *la percepción del alumnado* se ve influenciada por diversas variables, entre ellas, *el género y la edad o curso escolar*. Los datos empíricos de los estudios al respecto tanto a nivel internacional (Bulcock, Whitt, y Beebe, 1991; Samdal et al, 1998) como en nuestro contexto (Moral-Jiménez, 2004; Moreno et al., 2008, 2012) apuntan, por un lado, a ciertas *diferencias de género*, encontrándose un mayor sentido de pertenencia, vinculación y satisfacción en las chicas que en los chicos. Diversas interpretaciones han sido realizadas al respecto, en la línea de que un mayor desajuste de las demandas del entorno escolar con las necesidades de los chicos adolescentes, y viceversa (Samdal et al., 1998), es decir, se trataría de unas expectativas por parte de la escuela que son más fácilmente logradas por las chicas (mayor atención, mayor orientación hacia el adulto, etc.).

Por otro lado, los estudios revelan un *declive de los sentimientos positivos hacia la escuela con el transcurso de la educación secundaria* o lo que es lo mismo, un aumento del sentido de alienación – el sentimiento de no tener un sitio, no ser cuidado, atendido y valorado-, particularmente en el caso de los adolescentes mayores (Marks, Shah y Westall, 2004; Seidman, 1995). Este dato también es encontrado claramente en nuestro contexto (Moral Jiménez, 2004; Moreno et al., 2008, 2012). Aunque el declive de la satisfacción con el colegio en la escuela secundaria pueda explicarse también en términos de desajuste con las necesidades adolescente y aumento de las exigencias escolares, con la consiguiente percepción del propio estudiante de no ser capaz de estar a la altura de las mismas; otros autores enfatizan que la satisfacción y la vinculación con la escuela puede estar mediada por la percepción de ser tratado justamente y sentirse seguro y apoyado por el profesor (Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003; Samdal et al., 1998).

En el caso del *profesorado*, como ya hemos comentado, la investigación se ha centrado en el estudio de la insatisfacción docente. A priori según lo apuntado por la literatura internacional sobre *burnout* docente podría esperarse una relación mayor de éste con una edad más tardía – es decir, una mayor insatisfacción con el paso de los años o el denominado ciclo profesional- o con el género femenino- mayor insatisfacción entre las mujeres profesoras- (Martínez et al., 2003).

En nuestro contexto, los datos de investigación no son concluyentes, ya que hay estudios que sí encuentran ciertas diferencias en la insatisfacción docente, como Bosch (2002) o Martínez et al. (2003), los cuales evidencian una mayor insatisfacción docente en las mujeres profesoras. Sin embargo, otras investigaciones, como por ejemplo, Extremera et al. (2003) no encuentra una contribución significativa de la edad, género o experiencia docente al *burnout* o insatisfacción docente.

Precisemos algo más sobre la *posible relación de la edad y experiencia asociada con la satisfacción e insatisfacción docente*. La satisfacción docente debería estar relacionada con el denominado ciclo profesional o las distintas etapas del desarrollo profesional, de forma que la visión optimista de los primeros años de docencia hace que la satisfacción profesional sea alta,

se mantenga en valores parecidos hasta los diez años de ejercicio, a partir del cual suele producirse un cierto declive (Marchesi, 2007). En ese sentido, apuntan los datos de Martínez et al. (2003), al encontrar que son los profesores más veteranos, entre 40 y 60 años, los que presentan un mayor malestar e insatisfacción laboral.

No obstante, algunos autores (Extremera et al, 2003; Friedman, 2003) sugieren que la falta de relación entre la satisfacción docente con la edad o experiencia docente encontrada en otros estudios, nos estaría informando que dicha variable puede estar más influenciada por la existencia o no de recursos personales y/o profesionales en el profesorado, por ejemplo, la inteligencia emocional implicada en el afrontamiento de las tareas docentes; además de otros aspectos contextuales como la percepción de recursos de apoyo disponibles en el centro educativo (Domenech, 2005).

Finalmente, existen otros factores o *inputs escolares* que han sido considerados en la literatura como potencialmente influyentes en la satisfacción y vinculación con la escuela: el menor tamaño del centro, la titularidad del centro o la composición socioeconómica del alumnado (McNeely, Nonnemaker y Blum, 2002).

Algunas investigaciones en nuestro contexto encuentran resultados favorables a los centros concertados – una mayor identificación y vinculación con la propia escuela- respecto a los de titularidad pública, tanto en el caso del alumnado (Moreno et al., 2012; Ros, 2009) como en el caso del profesorado (Bosch, 2002; Latorre, 2006, Pérez-Díaz y Rodríguez, 2009). El estudio de Latorre (2006) apunta a una diferente vivencia de la profesión en los centros de titularidad pública y privada, de forma que el profesorado de centros concertados experimentaría un mayor estrés docente, pero una mayor satisfacción laboral en su ejercicio que el profesorado de centros públicos.

No obstante, hay que tener en cuenta que otros estudios concluyen que existe una mayor vinculación en los centros con alumnado procedente de un mayor *nivel o estatus socioeconómico* (Martínez-Arias, 2008), influencia que debería ser descontada para calibrar el verdadero efecto de la titularidad del centro. En ese sentido, no es de extrañar que la literatura apunte a que el profesorado de centros donde el alumnado procede de familias de entornos con bajo nivel socioeconómico tiendan a permanecer menos en éstos (Firestone, 1996).

Una vez evidenciados los datos y tendencias de la investigación en nuestro contexto, pasemos a considerar los *beneficios o los correlatos de la percepción de conexión y vinculación con la escuela con diversos indicadores de desarrollo positivo y ajuste adolescente*.

La satisfacción y vinculación con la escuela implica ciertos *correlatos* con otras vivencias subjetivas positivas acerca del centro educativo. Centrándonos en la *vinculación del alumnado*, cuyo foco es protagonista en este estudio, presenta ciertos *correlatos con diversos procesos de centro*, en concreto, con el apoyo percibido por parte del profesorado, la participación en actividades extraescolares o extracurriculares y las prácticas de aprendizaje cooperativo (Marchesi y Martín, 2002; McNeely et al., 2002). En particular, la calidad de las relaciones

entre profesorado y alumnado y el apoyo percibido por parte de éste, parecen ser un factor decisivo en la vinculación del alumnado al centro (Croninger y Lee, 2001; Finn, 1989; Murphy, Beck, Crawford, Hodges y McGaughy, 2001; Romeroy, 1999; Wilms, 2003).

Por su parte, la *vinculación y satisfacción* docente tiene también una estrecha *conexión con otros activos escolares o procesos* a nivel de centro. Así, parece estar no solo íntimamente ligada a la vivencia del clima social de convivencia- la existencia relaciones interpersonales positivas con el profesorado y con el alumnado, cumplimiento efectivo de normas por parte del alumnado, etc.- sino que además tiene una evidente conexión con la implicación y desempeño profesional de los docentes, y por tanto, tiene una influencia decisiva en la consecución de las metas educativas en general y en el rendimiento académico del alumnado en particular (Marchesi, 2000; Wilms, 2003).

A su vez la conexión del alumnado y del profesorado con la escuela se refuerzan mutuamente generando potencialmente *diversos beneficios*. Por un lado, dicha satisfacción y vinculación con el centro por parte del alumnado, como es de esperar, no solo tiene evidentes repercusiones sobre el rendimiento académico, sino que tiene una importancia vital en el *desarrollo y bienestar de los adolescentes* (McNelly y Falci, 2004). Pero también la vinculación y la satisfacción del profesorado son aspectos que contribuyen y están íntimamente interrelacionado con el denominado *bienestar docente* (Klassen y Anderson, 2009), que a su vez hacen que la acción educativa repercuta positivamente en el bienestar y ajuste adolescente.

También la vinculación y satisfacción con la escuela resulta ser una variable asociada con diversos *beneficios socioemocionales* (Resnick et al., 1997). Es más, según la denominada teoría del control social (Hirschi, 1969) es bien sabido cómo el experimentar un sentimiento de pertenencia y conexión – en este caso con la escuela, facilita la implicación en grupos prosociales y aporta oportunidades para la adquisición de habilidades y comportamientos de corte prosocial, competencia central para el desarrollo positivo adolescente.

A su vez los resultados de investigación muestran de forma consistente que tal vinculación con los centros educativos tiene *beneficios escolares*, al darse una estrecha conexión con la motivación y el compromiso con el aprendizaje, y en consecuencia, con el rendimiento académico o resultados escolares del alumnado (Finn, 1989; Furlong et al., 2003; Goodenow, 1993; Osterman, 2000; Scales, Benson, Roehlkepartain, Sesma y van Dulmen, 2006; Schaps, 2003).

En nuestro contexto, Salido-Cortés (2007) en su publicación *El Informe PISA y los retos de la educación en España* concluye que la actitud hacia la escuela- vinculación y satisfacción- es la variable de proceso más predictora del rendimiento académico- en el caso analizado, respecto a las matemáticas-. Estas evidencias empíricas pueden ser sintetizadas bajo la expresión: *los estudiantes que se sienten bien en la escuela lo hacen mejor*, constituyendo una especie de círculo que se refuerza (Ros, 2009).

Pero por si fuera poco, la conexión con la escuela tiene un valor positivo añadido, ya que dicha vinculación- sentirse a gusto en el contexto escolar- ha sido ampliamente documentada como *factor protector en la adolescencia*, como reflejan los estudios sobre la *resiliencia*

(Bernard, 2004; Catalano et al., 2002). De tal forma que los estudiantes que se sienten más vinculados a la escuela suelen presentar un mejor *ajuste* y estar mucho menos implicados en problemas, conductas antisociales o de riesgo (Bonny, Britto, Kolstermann, Hornung, y Slap, 2000; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; McNeely y Falci, 2004; Resnick et al., 1997; Solomon, Battistich, Watson, Schaps, y Lewis, 2000).

Por el contrario, cuando se da la otra cara de la moneda – la denominada alienación escolar- porque el alumno se siente desvinculado y rechazado en el entorno escolar, es evidente que será más probable que se implique en conductas de riesgo (Lindberg y Swanberg, 2006) o que desarrolle conductas de tipo antisocial (Birch y Ladd, 1998; Molpeceres, Lucas y Pons, 2000), además de presentar un pobre ajuste académico y autoestima escolar que lleve al fracaso y abandono escolar (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006; O’Moore y Kirkham, 2001).

Las conclusiones de los estudios del *Search Institute*, con un gran volumen muestral, revelan que los adolescentes que cuentan con apoyos positivos, se sienten valiosos y valorados a la vez que desarrollan un sentido de pertenencia, lo que finalmente les lleva a implicarse en relaciones y actividades positivas en la escuela y estar menos implicados en diversas conductas de riesgo (Starkman et al., 2006). Parece que la vinculación y la participación en la escuela son dos mecanismos o procesos que se retroalimentan (Finn, 1989; Ros, 2009).

Por tanto, la vinculación o conexión escolar y su fomento a través de la participación en diversas actividades e iniciativas positivas se antoja como un foco prioritario de intervención en la adolescencia no solo su valor añadido como factor de protección de las conductas de riesgo en la adolescencia, sino también una prometedora vía por su impacto potencial en diversos resultados positivos en el desarrollo y bienestar adolescente (Bonny et al, 2000; Catalano et al., 1998, 2002; McNeely et al., 2002). Es decir, que cada vez más existe un cuerpo creciente de investigación que deja claro que la escuela puede hacer algo más que fomentar la competencia y rendimiento académico, proporcionando oportunidades para implicarse en relaciones positivas con los iguales y con los adultos y desarrollar un sentido de autonomía, pertenencia y compromiso.

6.2.3. *La dimensión reguladora de la vida del centro educativo: la estructuración del entorno en cuanto a metas, normas y valores. Una cultura escolar compartida.*

Los adolescentes necesitan los límites tanto como la propia escuela, para ellos resulta fundamental contar con unas expectativas claras de los adultos, conocer qué se espera de ellos (Musitu y Cava, 2002). El buen funcionamiento y una organización clara, reconocible y coherente resultan, por tanto, ser aspectos fundamentales en la vida de un centro educativo para que éste sea vivenciado por los adolescentes como un entorno bien estructurado a la vez que positivo para su desarrollo (Ortega, 2002; Roth y Brooks-Gunn, 2003).

Esta faceta de la vida del centro es lo que ha sido acuñado por algunos autores como “*Contexto Regulatorio*” (Marjoribanks, 1980), “*Estabilidad*” (Moos, Moos y Trickett, 1987) o “*Atmósfera ordenada*” (Stockard y Mayberry, 1992). Dicha dimensión reguladora de la vida del centro ha sido conceptualizada por Benson y sus colegas como un activo fundamental, Límites y expectativas -*Boundaries and expectations*-, dentro de su propuesta los *40 Developmental Assets*.

Normalmente la existencia de esa buena regulación del entorno y de la coherencia de la acción educativa, se ha abordado bajo el constructo amplio de *cultura escolar*. Una cultura escolar consensuada se caracteriza por tener unas metas, valores y normas compartidas por parte de la propia comunidad educativa (Hardgreaves, 1992; Stoll y Fink, 1999). En la actualidad se defiende la necesidad de una cultura de colaboración como el ideal de funcionamiento de las comunidades educativas (Bolívar, 1994). La existencia de un proyecto educativo y una cultura escolar compartida es el eje vertebrador de la que hemos denominado como dimensión reguladora de la vida del centro.

En esta dimensión reguladora cobra un protagonismo especial la coherencia de la acción educativa por parte del conjunto de los educadores, pero a su vez la percepción por parte del alumnado de diversas facetas que le facilitan regular su propio comportamiento: las metas, las normas y los valores. Todos estos aspectos están estrechamente conectados al constituir ejes fundamentales de la acción educativa. Veamos el sentido de cada uno de ellos.

De esas tres facetas fundamentales en la dimensión reguladora de la vida del centro, ***la percepción de las normas***- su claridad, adecuación y cumplimiento- es la que ha tenido un claro protagonismo al ser considerada como fundamental en diversos instrumentos de evaluación del clima escolar desde la perspectiva del alumnado. Así, ésta ha sido incluida, por ejemplo, en la popular escala CES- escala de clima social en el centro escolar (CES) (Moos et al., 1987) bajo el denominado factor o dimensión de *estabilidad* (ver Guil y Mestre, 1998). Pero también esta dimensión ha sido incluida en otros instrumentos de evaluación, como el SES de Marjoribanks (1980), adaptada en nuestro contexto por Villa y Villar (1992), en particular en la subescala denominada como *Contexto Regulatorio*.

Por su parte en la existencia de unas *metas compartidas*, al fin y al cabo, un proyecto educativo compartido, tiene un rol protagonista el equipo directivo y su dinamización de la comunidad para lograr consensos al respecto. En función de la diversidad de proyectos y las culturas escolares asociados a ello, podríamos diferenciar a priori entre centros con una orientación más academicista y aquellos con una orientación educativa más integral (Marchesi y Martín, 2002). Existen centros donde tanto alumnado como profesorado vivencia y experimentan la denominada “*presión académica*”, “*presión de logro*” o “*rigor académico*”, cuando determinadas escuelas persiguen como meta la excelencia académica, pudiendo dejar de lado otros aspectos relacionados con el desarrollo sociopersonal del alumnado (Hoy y Hannum, 1997).

Otro aspecto fundamental dentro de esta dimensión reguladora de la vida del centro es *la coherencia en la promoción de valores a nivel de la comunidad educativa*. La adolescencia, en particular, supone una etapa fundamental en el desarrollo tanto de los valores como del comportamiento moral (Damon, 1999). Fue Erik Erikson (1968) uno de los primeros autores en destacar la importancia que durante esta etapa tiene la adquisición de normas y valores en ese proceso de exploración y crisis que culmina con el logro de la identidad y autonomía personal en todos los ámbitos, incluido el desarrollo de una moral propia y autónoma (Delval, 1994). Al respecto la coherencia de valores vivenciada en los contextos significativos como la familia y la escuela va a permitir tener unas expectativas claras respecto al comportamiento esperable y deseable por parte de ellos, y lo que es más deseable, la asunción propia de valores y comportamientos positivos.

Ahora bien, aunque en dicho proceso el papel de las familias parece ser central, la escuela también tiene un papel relevante en su desarrollo, pudiendo hablarse, incluso, de una especie de comunidad moral (Dewey, 1916). Es más, la educación en normas y valores constituye uno de los objetivos fundamentales de la educación secundaria dentro de su contribución a la formación socioemocional del alumnado (Pertegal et al., 2010). El ámbito de los valores, probablemente sea uno de los menos abordados y más pobremente tratado tanto en la educación formal como en la informal (Herrera, 2006) y, no es de extrañar que en nuestro contexto no abunden los programas e iniciativas de educación moral (Aciego et al., 2003).

No obstante, el interés por la educación moral parece tomar algo más de brío en la actualidad, en parte por la creciente preocupación por la moralidad de los jóvenes, las influencias mediáticas y la denominada crisis de valores postmodernos – priorización de valores o metas de tipo hedonista, materialista, etc. – (Elzo, 2006), en parte por la confluencia de movimientos como la psicología positiva o el enfoque de desarrollo positivo adolescente en un interés común: “*Character Education*”, lo que ha revitalizado a nivel internacional las propuestas dirigidas a la formación del carácter moral, de las fortalezas o virtudes humanas en el contexto escolar (Park y Peterson, 2009).

Retomemos la cuestión de *las normas como un eje fundamental para la regulación práctica de la convivencia en el centro educativo*. En ese sentido, Fernández (2001) sostiene que los alumnos que tienen claras las normas y las consecuencias que se derivan de su incumplimiento, saben a qué atenerse en cada momento y les resulta más fácil autorregular su comportamiento y ajustarse a las demandas del entorno escolar. El planteamiento de normas y

su gestión son, por tanto, objetivos indispensables a considerar por parte de la comunidad escolar en su acción educativa (Ortega et al., 1998).

Dentro del contexto escolar las normas deben entenderse en un sentido amplio, por tanto, como un conjunto de estrategias encaminadas a conformar un entorno estructurado con límites, donde aprender y socializarse en unos comportamientos deseables en dicha comunidad de aprendizaje (Calvo, García y Marrero, 2005). Es por ello que podemos afirmar que la *normativa escolar* constituye a nivel de la educación secundaria uno de los factores más relevantes para el fomento de un clima positivo y la buena convivencia escolar. Pero claro está cuando se dan como condiciones que dichas normas sean el resultado de un proceso previo de negociación democrática que tenga en cuenta la voz de los adolescentes, y cuando hay una coherencia en su aplicación, es decir, éstas se aplican de forma justa, equitativa y coherente (Antúnez, 2000; Calvo et al., 2005).

Una vez presentados los diversos ingredientes esenciales de una cultura escolar compartida (metas, normas y valores), veamos cómo son percibidos esos aspectos en nuestro contexto tanto por el alumnado como por el profesorado en función del género y la edad o curso escolar. Es necesario reseñar que en la evaluación del clima escolar no ha sido normalmente incluida como una dimensión a estudiar la percepción de los valores existentes en la comunidad educativas, a pesar de su conexión con la atmósfera – *milieu* -ya propuesta en su día por Taiguri (1969). Por ello, no contamos con evidencias empíricas sobre la promoción de valores en el contexto escolar. Veamos sí los hallazgos relacionados tanto con la priorización de metas como la percepción de normas en el centro.

Respecto a las *metas*, Murillo (2008) en su estudio sobre un modelo de eficacia escolar en nuestro contexto, concluye que los centros eficaces combinan, por un lado, el énfasis académico y las altas expectativas hacia los aprendizajes del alumnado, y por otro, la existencia de una visión común y metas compartidas a nivel de centro. A pesar del énfasis puesto en la necesidad de una fuerte cultura escolar – misión compartida y compromiso de toda la comunidad- de cara a la eficacia escolar (Murillo, 2008), hay que precisar que la valoración de metas educativas versus académicas resulta ser un aspecto o dimensión apenas estudiada en nuestro contexto. Sin embargo, en uno de los pocos estudios encontrados al respecto parece darse una cierta discrepancia entre la percepción de la importancia de las metas educativas por parte del profesorado y del alumnado, ya que éste percibe una mayor priorización de las metas académicas en los centros (Bosch, 2002).

En la misma línea apuntarían los escasos estudios sobre la existencia de *la presión académica en nuestro contexto*, que vienen a reflejar que la exigencia académica es percibida como medio-alta en general en nuestros centros, pero en mayor grado en los centros concertados (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2009). En el mismo sentido, apunta el estudio de Rivas-Flores (2001) quien concluye la fuerte dependencia profesional de la cultura escolar de los docentes de secundaria, de tal forma que sostiene que la actuación docente se ve influenciada por un sesgo y orientación muy academicista en general, que hace que el profesor se vivencie a sí mismo más como instructor de conocimientos que en su rol de educador. En el mismo sentido Marchesi

(2007) concluye que la orientación de la cultura escolar de los centros de educación secundaria son bien diferentes a las de los de primaria, ya que son más academicistas, al priorizar los logros académicos del alumnado por encima de otro tipo de metas de índole más educativa, relacionadas con el desarrollo sociopersonal y bienestar del alumnado.

Al ser pocos los estudios existentes al respecto, también poco podemos decir respecto a las *tendencias observadas respecto al género y edad del alumnado en la percepción de metas educativas versus académicas*. En el estudio de Moreno et al. (2008) con datos del estudio internacional HBSC se comprueba que a partir de los 14 años aumenta la sensación de agobio o presión académica en el alumnado, y que con la edad parecen ser las chicas quienes experimentan mayor presión académica. También hay que destacar, que como se concluye en el estudio de Marchesi y Martín (2002) que las expectativas del profesorado y la presión académica vivenciada por parte del alumnado, parecen estar moduladas o influenciadas por el contexto sociocultural de referencia de cada centro educativo, lo cual puede llevar la existencia de una cultura escolar aparentemente más consensuada en centros privados o religiosos (Bolívar, 2006).

En cuanto a la *valoración general de las normas a nivel del centro*, el estudio realizado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), dirigido en su día por Álvaro Marchesi, en la Comunidad Autónoma de Madrid- Informe Conviven (2006)- y encargado por la oficina del Defensor del Menor- concluye no solo que la convivencia es satisfactoria en la mayoría de los centros, sino que además normalmente se da una valoración alta de un buen orden, disciplina, adecuación y cumplimiento de normas en los centros de educación secundaria, al menos así lo manifiesta el 80% del alumnado y el 90% del profesorado.

Las discrepancias entre las percepciones de profesorado y alumnado al respecto se observan, principalmente, en los casos siguientes: los alumnos señalan que la mitad del profesorado practica el favoritismo y en más de un tercio que aplican las normas de convivencia de forma desigual. En definitiva, aunque los estudiantes valoran bien el orden, la claridad y adecuación de las normas- su contenido- siguen percibiendo que es preciso mejorar la aplicación de las normas en los centros escolares, mostrándose más descontentos en lo que se refiere al grado en que los docentes comparten los mismos criterios a la hora de aplicar las normas establecidas.

En cuanto a posibles *diferencias de género en la percepción de las normas*, los estudios realizados en nuestro contexto (Sindic de Greuges, 2007; Marchesi et al., 2006) relevan que las chicas valoran mejor la claridad, adecuación y cumplimiento de las normas que los chicos, a la vez que suelen percibir menos favoritismo y parcialidad en la acción reguladora del profesorado. A su vez en el estudio del grupo IDEA en la comunidad de Madrid- - Informe Conviven (Marchesi et al., 2006) se observa *un cierto declive en la percepción favorable de las normas a lo largo de la educación secundaria*, resultando que son los alumnos del primer ciclo frente a sus compañeros de cursos superiores los que tienen una visión más positiva de todos los aspectos relacionados con las normas y la disciplina.

Además, algunos estudios en nuestro contexto, como el de Andrés-Gómez y Barrios (2009), revelan ciertas *diferencias en la percepción y vivencia de las normas por parte del*

alumnado en función de la titularidad de los centros. Así, por un lado, el alumnado de centros concertados muestran una mejor valoración de la adecuación las normas y del orden existente, pero tienden a percibir un mayor favoritismo en su aplicación; mientras que el alumnado de centros de titularidad pública informan de una mayor participación en la elaboración de las normas y la gestión de los conflictos, y una percepción menos frecuente de favoritismo por parte del profesorado. A su vez hay que destacar que es también el profesorado de los centros públicos quienes muestran una valoración más crítica de la disciplina.

La existencia y la percepción de una coherencia en las metas educativas y en la acción educativa respecto a la promoción de valores, la claridad y el cumplimiento de las normas, en definitiva, un entorno bien estructurado tiene diversos *beneficios* tanto para el desarrollo adolescente positivo como para el pretendido éxito escolar.

Así, respecto a las *beneficios de tipo socioemocional*, algunas investigaciones (Guil y Mestre, 1998) revelan una asociación o relación positiva entre la percepción de claridad y cumplimiento de normas con unos mayores niveles de prosocialidad – prestar ayuda y colaboración- y con diversas actitudes o valores sociales, relacionados con la solidaridad y la sensibilidad hacia la justicia social.

Hablando de los posibles *beneficios escolares*, la existencia de una misión y metas compartidas, junto con la existencia de expectativas positivas, ha sido destacada de cara a la eficacia escolar y la enseñanza efectiva en general (Sammons et al., 1995; Slavin, 1996), como parte una cultura escolar fuerte que genera un mayor compromiso, competencia y rendimiento académico en el alumnado. Por el contrario, los estudios revelan que la ausencia de un proyecto y visión compartida influyen negativamente los resultados escolares (Hanson y Austin, 2003; Klem y Connell, 2003), caracterizando, junto a otros aspectos, a las denominadas escuelas ineficaces (Reynolds, Teddlie, Creemers, Scheerens y Townsend, 2000; Stoll y Fink, 1999). Pero no solo debemos destacar los beneficios de cara al alumnado de la existencia de un proyecto educativo común y compartido, sino que también se relaciona con una mayor motivación, compromiso, satisfacción, cohesión, colaboración y desarrollo profesional del profesorado (Hopkins, Ainscow y West, 1994; Murillo, 2005).

Por otro lado, la investigación también muestra cómo las buenas prácticas relacionadas con las normas y la disciplina escolar se han asociado como un factor que influye positivamente en el clima académico de aula, y por consiguiente, en el rendimiento y éxito escolar (Calero y Escardibul, 2007; Caterall, 1998; Martínez-Otero, 2009). A su vez el denominado énfasis académico como característica del ambiente escolar- el énfasis en las tareas y aprendizajes académicos, en el tiempo efectivo o aprovechamiento por parte del profesorado- y su influencia o impacto positivo en el rendimiento académico del alumnado ha sido avalado por diversos investigadores (Hoy y Miskel, 2001; Shouse, 1996).

A su vez la buena gestión de las normas tiene implicaciones en el mejor *ajuste* del alumnado. Así, el establecimiento de normas claras supone no solo una estrategia constructiva de base para la buena convivencia, que mejora las relaciones entre profesorado y alumnado

(Barriocanal, 2002), sino también supone en sí mismo una estrategia de actuación preventiva de los problemas disciplinarios y se relaciona, por tanto, con un mejor ajuste externo y con una disminución de las conductas disruptivas. En este sentido, algunos estudios incluso confirman la existencia de una correlación negativa entre la percepción de la claridad y adecuación de las normas con la conducta antisocial (Guil y Mestre, 1998).

En conclusión, los resultados de investigación dibujan que la coherencia en la acción educativa - cuando el alumnado percibe que las normas se aplican de forma justa, equitativa y coherente - es uno de los factores más relevantes tanto para una convivencia positiva como para el éxito escolar. Conviene tener en cuenta además, como sostiene Díaz-Aguado (1996), que la eficacia de la disciplina mejora cuando se da la siguiente condición: si las normas están claramente definidas, los adultos se comportan coherentemente con ellas y se favorece una participación activa en su consenso de aquellos/as a quienes tienen que educar. En definitiva, la convivencia en todo centro educativo debe ser la consecuencia de un proceso democrático en el que se valore la necesidad de conocimiento, participación y asunción de las normas. Conclusión que nos introduce en la necesidad de contemplar a continuación lo que podríamos denominar como la dimensión o contexto participativo en la vida del centro.

6.2.4. *La dimensión participativa de la vida del centro educativo. El empoderamiento y participación del alumnado y profesorado; y las oportunidades positivas para ambos.*

Para la buena convivencia escolar es necesario que el centro educativo constituya un contexto bien regulado y coherente - como hemos ya visto con anterioridad-, pero a la vez también es primordial que en dicho entorno haya cabida para la participación, la autonomía e iniciativa personal tanto del profesorado como del alumnado. Es lo que consideraremos como la dimensión participativa de la vida del centro – *el contexto imaginativo*, según Marjoribanks, 1980-; dimensión que nos introduce en la óptica del necesario *empoderamiento* del alumnado y del profesorado y del fomento de *oportunidades positivas* para el desarrollo de ambos.

Pero para entender el alcance del constructo propuesto de *dimensión o contexto participativo-imaginativo* (Marjoribanks, 1980), hay que destacar que de igual importancia que la realidad de las prácticas que suponen el protagonismo y empoderamiento en el centro y en las aulas, es la percepción e interpretación por parte del alumnado de dichos procesos dentro de la escuela (Midgley y Urdan, 1996). En ese sentido, una referencia fundamental para entender dicha dimensión es lo sostenido por autores como Catalano y Hawkins (1996), quienes resaltan que para el desarrollo positivo adolescente y el verdadero empoderamiento del alumnado es fundamental que se den *tres condiciones básicas*:

1- La *percepción* de que se tienen *oportunidades* para interactuar en dicho contexto y para participar activamente.

2- La *participación efectiva* en las actividades que allí se producen.

3- Y el hecho de que dichas actividades supongan algún tipo de *beneficio* para el individuo, tal como éste las percibe.

Aunque estos autores se refieran al alumnado, consideramos que estas condiciones deben extenderse también al profesorado. De forma, que la dimensión participativa de la vida del centro para los educadores, no solo debe incluir la percepción de la influencia en la vida del centro- toma de decisiones, por ejemplo- o la participación efectiva en iniciativas en el centro, sino que además en su caso, tendrán también un beneficio positivo para su desarrollo positivo personal y profesional.

Por un lado, si nos referimos a *los estudiantes*, éstos no solo necesitan sentir que los profesores, que los adultos en la escuela los conocen, los cuidan, los educan y se interesan por ellos; sino que es también fundamental para su desarrollo positivo sentir que pueden tomar decisiones por ellos mismos. Se trata de una cuestión evolutiva muy evidente: a medida que el adolescente se desarrolla tiene una mayor necesidad de autonomía y autorregulación. Si ello no ocurre, se estaría dando un desajuste o desencuentro entre las necesidades de los adolescentes y las demandas del contexto escolar.

Los cambios que se han producido en la relación entre los adultos y los jóvenes, tanto en el ámbito social como en el familiar, repercuten de forma directa en el entorno escolar. Los

modelos de relación basados en la autoridad reconocida, el respeto y reconocimiento social, han dado paso a modelos más igualitarios y complejos basados en el *empoderamiento* (Eccles et al., 1997). Diversos autores se refieren al empoderamiento del alumnado con terminología diversa, como *apoyo a la autonomía* (McNeely y Falci, 2004) o como *iniciativa* (Larson, 2000).

A lo largo de los últimos años, el discurso sobre la importancia de la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en el funcionamiento de las instituciones escolares ha ido ganando fuerza. En ese sentido, hay cada vez más autores que reclaman una mayor participación del alumnado, habiéndose popularizado bastante la expresión *voz del alumnado* para hacer referencia a iniciativas variadas que las escuelas emprenden con la intención de aumentar el protagonismo del alumnado en la toma de decisiones sobre el diseño, desarrollo, la gestión o la evaluación de cualquier aspecto de la vida escolar (Susinos y Ceballos, 2012).

Como hemos mencionado antes, para el empoderamiento del alumnado es fundamental tener oportunidades para la participación y participar efectivamente. Como comentan Susinos y Ceballos (2012), diversos autores han propuesto diferentes estadios o niveles de participación del alumnado en la vida del centro (Fielding, 2001, 2011; Hart, 1992; Shier, 2000). Dichas propuestas van desde estadios iniciales que se basan en la consulta y consideración de la voz del alumnado como informantes, transitando por niveles intermedios que implican un mayor protagonismo del alumnado y la co-gestión de algún proyecto educativo del centro, hasta llegar al máximo nivel de responsabilidad y compromiso del alumnado en la vida del centro, y que recibe distintas denominaciones, entre otras, *aprendizaje intergeneracional*, *democracia vivida* o *democracia participativa* (Fielding, 2001, 2011), y que implican la existencia de verdaderas *comunidades de aprendizaje*.

La mayor potencialidad y recursos del alumnado adolescente hacen posible que, partiendo de los límites y valores deseables, el centro educativo pueda fomentar todas las vías de participación posibles del alumnado. En ese sentido hay que favorecer que los alumnos puedan, entre otros aspectos, llegar a elaborar sus propias normas, participar autónomamente en la resolución de conflictos, organizar las responsabilidades del aula, llevar a cabo asambleas sistemáticas, etc. con una moderada participación del profesorado como facilitadores. Es decir, que el contexto escolar debe tener como propósito brindar oportunidades de participación y prestar reconocimiento a los esfuerzos del adolescente para que éste se sienta, a su vez, motivado a tener iniciativas positivas (Hawkins et al., 1992).

Pero además de promover el empoderamiento y la participación del alumnado, el contexto escolar dentro de su labor educativa debe proponer “oportunidades positivas” con los consiguientes beneficios para el desarrollo sociopersonal de los y las adolescentes. Estas oportunidades pueden tener cabida tanto en las actividades estrictamente escolares como en la oferta existente de actividades extraescolares, pero resulta fundamental que la propia comunidad educativa u otros agentes, desarrollen programas y proyectos que provean al alumnado de oportunidades de un uso constructivo y positivo del tiempo libre, dirigidos a diversos aspectos del desarrollo y ajuste adolescente (Benson et al., 2006) a la vez que promueven afiliaciones positivas a grupos. Entre éstas se pueden fomentar iniciativas en grupos de actividades de diverso tipo: físico-deportivas, artístico-culturales, sociales, etc.

En otro orden de cosas, para poder hablar plenamente de un contexto participativo, también hay que considerar *el empoderamiento del profesorado y su percepción de influencia y participación efectiva* y corresponsable en la vida del centro. Para que esto sea posible hay que destacar el papel e influencia determinante del equipo directivo para lo que se considera un nuevo tipo de liderazgo, que se ha calificado como *liderazgo de tipo distribuido* (Bolívar, 2006) o *liderazgo transformacional* (Leithwood, Jantzi, y Steinbach, 1998). Este nuevo liderazgo pasa de estar ligado a la idiosincrasia de un líder para poner de relieve la importancia de un consenso sobre metas compartidas y el funcionamiento democrático y dinámico propio de una organización educativa capaz de aprender y mejorar, que es capaz de empoderar al propio profesorado a través de la co-gestión en la vida del centro (Bolívar, 2006; Leithwood y Jantzi, 1999).

Hargreaves (1993) vino a considerar que pueden darse básicamente cuatro tipos de culturas escolares posibles dentro de una comunidad educativa: cultura del individualismo, cultura “balcanizada”, colegialidad artificial, y la cultura de colaboración. Es esta última (ver Cuadro nº 16; extraído de Bolívar, 1993) la cultura propugnada en la actualidad como modelo ideal de funcionamiento en los centros educativos. En ella no solo se da una colegialidad entre el profesorado, sino que a la vez se toman decisiones de forma conjunta, un liderazgo de tipo distribuido. Esta cultura de colaboración o liderazgo de tipo distribuido no es de extrañar que si se une a una visión positiva de los adolescentes lleve a prácticas positivas en la propia comunidad que contribuyan mutuamente al empoderamiento del alumnado y del profesorado.

Cuadro nº 16: Diferentes tipos de culturas escolares (extraído de Bolívar, 1993)

Tipos de cultura profesional en la enseñanza				
Caracteres	Cultura del individualismo	Cultura balcanizada	Colegialidad artificial	Cultura de colaboración
Relaciones	Vida privada, aislamiento físico y psicológico. Interacciones fragmentadas, esporádicas y superficiales.	Baja permeabilidad: centro dividido en subgrupos con pocos elementos en común. El aprendizaje profesional ocurre en estos subgrupos.	Relaciones comunes por procedimientos burocráticos, como gestión regulada de forma administrativa. Impuestas externamente.	Sentido de comunidad: apoyo y relación mutua, autorrevisión, aprendizaje profesional compartido. Construidas internamente.
Formas de trabajo	Responsabilidad individual por aula/grupo. Trabajo privado en las aulas. Pocos espacios o tiempos en común.	Los grupos permanecen relativamente estables. Cada grupo tiene su modo de trabajar y entender la enseñanza de la materia.	Reuniones formales como recurso instrumental para ciertas metas prefijadas, en tiempos y espacios determinados.	Enseñanza como tarea colectiva: colaboración espontánea y participación voluntaria. Los tiempos y espacios de trabajo conjunto no están prefijados.
Identificación personal	Preocupación centrada en el aula y cumplir la responsabilidad asignada. Falta de apoyo interpersonal. Soledad profesional.	Identificación por el subgrupo a que pertenecen, con modos propios de pensar y enseñar. Subcultura de la materia/área.	El trabajo conjunto es artificial/forzado. Predominan en la práctica los modos de hacer individuales.	Visión compartida del centro como conjunto (valores, procesos y metas). Interdependencia y coordinación, como formas asumidas personal y colectivamente.
Condiciones organizativas	Distribución funcional y jerárquica de tareas. Organización por aulas y espacios celular y por compartimentos. Funcionarios.	Organización escolar por materias, niveles, áreas y departamentos. La estructura disciplinar condiciona la organización escolar.	Programación por equipos conjuntos de currícula diseñados externamente. Imposición por directivos de reuniones forzadas.	Creación de estructuras y contextos (tiempo, tareas y recursos) que promuevan el trabajo conjunto. El centro como unidad y agente de cambio.

Una vez presentadas las claves acerca de cómo comprender en la actualidad la dimensión de participación del alumnado y del profesorado, queremos resaltar cómo los estudios revelan, en el caso de la adolescencia y de la educación secundaria, una visión y expectativas negativas de base en el profesorado hacia el alumnado. Dichas expectativas están en consonancia con la sobrerrepresentación de la visión negativa de la adolescencia en nuestra sociedad, que condicionan claramente las iniciativas en el contexto escolar respecto al empoderamiento del alumnado. Un ejemplo claro de ello es el estudio de Casco y Oliva (2005) al aportar un dato cuanto menos llamativo: el profesorado de secundaria, quien convive con adolescentes en su vida diaria, comparte la imagen negativa de la adolescencia con el resto de la sociedad.

En nuestro contexto no existen estudios que exploren *la percepción del empoderamiento del alumnado* de forma integral, solo existen estudios donde exploran algunos aspectos relacionados con ello, vinculados más bien al estudio de la convivencia. Así, en la revisión de estudios sobre convivencia escolar de Andrés-Gómez y Barrios (2009) se constata la escasa influencia percibida y participación de los jóvenes en la elaboración de las normas de convivencia. En concreto, en el estudio llevado a cabo en la Comunidad Valenciana desde el Sindic de Greuges (2007) y realizado por el instituto IDEA, solo el 49% del alumnado considera que se da una elaboración conjunta de las normas con el profesorado. Por su parte en el estudio de convivencia en los centros del País Vasco (Informe del Ararteko, 2006) se revela también un bajo nivel de la participación del alumnado en la gestión del aula. Aun así, como concluyen Martín et al. (2003), existe una interesante diferencia entre la percepción que tienen los alumnos de las oportunidades de participación en el ámbito del centro en comparación con el nivel del aula. Es a nivel de la gestión del aula donde los datos parecen revelar una percepción algo más favorable, resultando que el alumnado suele considerar que se tiene más en cuenta su opinión.

También cuando se estudia *la participación de los alumnos en la elaboración de las normas desde la óptica del profesorado* (Martín et al. 2005), su opinión parece diferir cuando se refiere a nivel de aula o a nivel de centro. Así, en las normas de aula, casi la mitad de los profesores de secundaria sí considera que se da cauce a la participación del alumnado en su elaboración; percepción que iría en la misma línea de lo comentado respecto a la opinión del alumnado de secundaria. Sin embargo, cuando se estudia la percepción sobre la participación del alumnado en la gestión de los problemas a nivel de centro, la opinión de los profesores de secundaria es mucho más positiva que cuando se le pregunta a nivel de aula.

Por tanto, parece darse un *contraste entre las perspectivas de alumnado y profesorado*: mientras que para el profesorado la participación de los alumnos a nivel de centro en la gestión de la convivencia y la resolución de conflictos es suficiente, el alumnado en cambio no lo considera así, demanda una mayor influencia en la vida del centro. En general la investigación existente apunta más bien a que existe una percepción entre el alumnado de poca participación e influencia en diversos aspectos relacionados con la organización escolar, lo que se correspondería en nuestra opinión con un bajo empoderamiento y participación real del alumnado (Bendit, 2000).

Examinando ahora las tendencias en cuanto a *la percepción de la participación del alumnado en función del género y la edad o curso escolar*, podemos esperar una mayor

percepción de apoyo a la autonomía en chicos que en chicas y un declive de ésta a lo largo de la educación secundaria.

Así, en el estudio de Moreno et al. (2008) a partir de los datos del cuestionario HBSC se revelan ciertas *diferencias de género* al concluir que son los chicos quienes perciben un mayor apoyo a su autonomía, en el sentido de que tienden más a responder que se sienten animados por sus profesores a expresar sus opiniones. Por el contrario, en el estudio sobre convivencia de Martín et al. (2003) se encuentran diferencias de género respecto a la percepción de la participación en otro sentido, así resulta que son las alumnas quienes tienen una valoración más positiva de la participación que los alumnos, tanto en el conjunto del centro como en el aula. Como hemos comentado, dichas tendencias parecen variar en función de a qué aspecto y ámbito se refiera la participación del alumnado, no existiendo estudios que aborden la participación del alumnado de forma integral.

Sin embargo, respecto a la *evolución de dicha percepción en el transcurso de la educación secundaria* tanto el estudio sobre convivencia de Martín et al. (2003) como el de Moreno et al. (2008) coinciden al revelar claramente una tendencia decreciente de la valoración de la participación de primer a segundo ciclo de la ESO, de forma que se observa que los alumnos van sintiéndose cada vez menos satisfechos con su participación a medida que avanzan en la Educación Secundaria Obligatoria.

Aunque al parecer *la titularidad del centro* no arroja diferencias respecto a la percepción de la participación a nivel de centro según el estudio de Martín et al. (2003); en otros estudios como el del Sindic de Greuges (2007), sí parece concluirse que en los centros públicos se valora más la elaboración de normas conjuntamente, percibiéndose que hay más oportunidades de participación en la resolución de conflictos y que los docentes practican menos el favoritismo, a juicio del alumnado.

Finalmente, no hemos encontrado en nuestro contexto estudios que evalúen realmente la influencia de proyectos, programas, actividades y recursos de los centros como oportunidades con los consiguientes beneficios para el desarrollo adolescente positivo (Ver Pertegal et al., 2010, para una revisión al respecto). No obstante, aunque no se trate de lo mismo, si atendemos a la participación del alumnado de Educación Secundaria en actividades extraescolares, las cuales en bastantes ocasiones ocurren en el mismo centro educativo (Nuviala, Munguía, Fernández, Ruiz y García, 2009; Pérez-Díaz; Rodríguez y Sánchez, 2001) parece que incluso ésta no responde a un espectro del todo amplio (primando claramente las actividades físico-deportivas frente a otro tipo de actividades de tipo artístico-cultural). Además, resulta interesante constatar que dicha participación resulta ser menor en chicas que en chicos, dándose también un descenso gradual en dicha participación desde el final de la educación primaria hasta la educación secundaria.

Respecto a *la percepción, participación e iniciativas del profesorado en la gestión de la vida del centro*, hay que apuntar que los estudios revelan hasta la fecha no solo una buena valoración en general de las relaciones entre el equipo directivo y el profesorado, sino también

una percepción positiva de la consideración de su opinión y participación en la toma de decisiones en la vida del centro. Aunque no disponemos de muchos datos al respecto (García-Correa, 2009; Pérez-Díaz y Rodríguez, 2009), parece que dicha influencia percibida resultar ser un factor que contribuye significativamente a la satisfacción docente. Habría que aclarar si dicha valoración alta por parte del profesorado de la participación en la toma de decisiones en la vida del centro y la autonomía en la gestión del aula se debe probablemente a que se entienda la gestión del centro y la toma de decisiones, más desde una óptica consultiva, que verdaderamente co-participativa como implicaría una verdadera cultura de colaboración.

La participación del profesorado en dicha cultura escolar de colaboración propugnada actualmente supondría el coliderazgo y corresponsabilidad a través de sus iniciativas canalizadas a través de equipos de trabajo. Precisamente en nuestro contexto apenas se ha estudiado realmente la colaboración y el trabajo en equipo (Antúnez, 1999). Aun así los pocos estudios existentes al respecto (López-Hernández, 2004; Rivas-Flores, 2003) revelan que aunque existe un fuerte consenso en torno a la necesidad de colaborar, en el trabajo de los profesores siguen predominando más bien el individualismo, ocurriendo incluso que algunas veces los profesores aparentemente trabajan en equipo, pero no generan desarrollo profesional, o éste es muy limitado. En definitiva, aunque haya excepciones que confirman toda regla, las pocas evidencias al respecto van en la línea de una falta de verdadera cultura de colaboración y de trabajo en equipo con el consecuente inconveniente para el desarrollo positivo, personal y profesional del profesorado.

Centrémonos ahora en *los correlatos y posibles beneficios tanto de la percepción como de la participación del alumnado y del profesorado* en la gestión de la vida del centro.

La percepción de empoderamiento del alumnado conlleva *beneficios escolares*. Las percepciones positivas sobre el grado de autonomía que se les da en situaciones de aprendizaje tienen repercusión en el aumento de su motivación y su logro en los aprendizajes (Dickinson, 1995). Además la literatura de investigación encuentra de forma sistemática que el alumnado que está implicado en diversas prácticas positivas, ya sean programas formales (Dryfoos, 2000), ya sean actividades extracurriculares-extraescolares (Eccles y Barber, 1999) o actividades comunitarias basadas en una implicación significativa (Hanson y Austin, 2003), muestran un mayor compromiso con el aprendizaje y mejores resultados escolares.

En conclusión, dichas prácticas positivas según la literatura internacional parecen ser predictoras de un buen rendimiento académico (Eccles y Templeton, 2002; Scales et al., 2000), siendo esto especialmente cierto para el alumnado que vive en entornos más desfavorecidos (Eccles y Gootman, 2002). Es más, la implicación intensiva y duradera en la adolescencia en iniciativas y programas de desarrollo positivo, ya sea en ámbito comunitario o dentro del contexto escolar, estará relacionada con logros ocupacionales, educativos y cívicos en la adultez temprana, como resaltan Gardner et al. (2008). En nuestro contexto, solo contamos con algún estudio que nos permite establecer una cierta conexión entre la participación en actividades extraescolares y el rendimiento académico (Ponce de León, 1998), ya que no podemos considerar que se lleven a cabo programas de desarrollo positivo adolescente (Pertegal et al., 2010).

A pesar de ello, la participación significativa de los y las adolescentes en diversas actividades e iniciativas, que normalmente tienen lugar en el propio centro educativo, va a favorecer a su vez el sentimiento de pertenencia a éste (Finn, 1993; Eccles et al., 1997), y ya hemos documentado antes el relevante papel de dicha vinculación de cara al ajuste adolescente. En ese sentido, los estudios en nuestro contexto suelen vincular la participación en actividades extraescolares con un estilo de vida más saludable y con un mejor ajuste adolescente (Hernández y Velázquez, 2007; Nuviala et al., 2009).

En conclusión, ya hemos visto cómo las pocas evidencias empíricas al respecto apuntan a que en el caso de la educación secundaria el empoderamiento del alumnado no es una realidad en nuestro contexto, lo cual puede ser interpretado por éstos como falta de confianza en su capacidad y recursos por parte de la escuela (Andrés-Gómez y Barrios, 2009). Consideramos que tal baja participación y empoderamiento no es de extrañar cuando no existe una visión positiva de base de los adolescentes entre el profesorado (Casco y Oliva, 2005), que estimule prácticas positivas en la propia comunidad que contribuyan a un empoderamiento real. Esto resulta llamativo cuando los resultados de las investigaciones realizadas durante los últimos años sobre el tema en nuestro contexto (Pérez, 1996; Escámez y Pérez, 1998; Pérez y Llopis, 2003; Pérez, 2007) demuestran que, cuando se da a los alumnos la oportunidad de participar en la organización de la convivencia a nivel de centro y aula, los resultados suelen ser muy satisfactorios y se produce una mejora significativa del clima escolar.

Es por ello, que algunos autores como Santos-Guerra (2004) reclaman la necesidad de la difusión activa de un discurso positivo de la adolescencia entre los educadores, una especie de invitación al “*optimismo pedagógico*” que conlleve la promoción de iniciativas que partan de la proximidad al adolescente y el brindarles oportunidades para la participación en su propia educación. Por tanto, se antoja una tarea vital que el profesorado cambie su mirada y adopte una visión optimista anclado en el potencial y fortalezas de los adolescentes, y se aleje o supere esa cultura del pesimismo y la queja que parece haberse instalado en el ámbito de la educación secundaria.

A su vez es necesario que se favorezca una mayor participación y corresponsabilidad del alumnado en las aulas y en los centros en diversos ámbitos (iniciativas, programas, convivencia, actividades, gestión del aula, etc.), lo que supondría profundizar en las estructuras democráticas de la escuela (Andrés-Gómez y Barrios, 2009). En la actual coyuntura de crisis económica, debería ser aún más necesario invertir esfuerzos en una gestión más participativa en educación secundaria – realidad excepcional hasta ahora en nuestro contexto- dicha carencia solo podrá ser vivenciada por nuestro alumnado adolescente como una falta de confianza real en su potencialidad y recursos.

6.3. La contribución de la escuela a los diferentes resultados educativos.

Como bien apuntan algunos autores como Marchesi y Martín (2002), se hace necesario adoptar un modelo de evaluación de la escuela que considere un concepto o *sentido integral de los resultados educativos*. Dicho modelo de evaluación de la contribución de la escuela debe ir más allá de considerar como único resultado el rendimiento escolar o los aprendizajes académicos del alumnado. Debe valorar otras metas relacionadas con dimensiones del desarrollo sociopersonal de los adolescentes, así como con el bienestar conjunto de alumnado, profesorado y familias.

En ese sentido, aunque *el éxito en la escuela* se suele evaluar en términos de rendimiento académico, éste debe constituir solo un indicador más junto al desarrollo de otras competencias socioemocionales en el desarrollo positivo (Moore y Lippman, 2005; Scales y Roehlkepartain, 2003). Dicho éxito escolar, por tanto, debe ser entendido y valorado desde la óptica del desarrollo positivo adolescente como una transición exitosa para la incorporación plena a la sociedad como ciudadanos (Redd, Cochran, Hair y Moore, 2002).

Por otro lado, nos interesa en esta introducción destacar *la contribución diferencial de la escuela como contexto*, más allá del contexto familiar – la cual sigue siendo obviamente decisiva – al desarrollo de las diversas competencias socioemocionales y al ajuste adolescente. Sin embargo, como reconoce Murillo y Hernández (2011), dentro del estudio de la eficacia y la contribución de la escuela no solo son excepcionales las investigaciones que han evaluado otros resultados más allá del rendimiento académico, considerando lo que éstas denominan como *variables de producto de tipo socio-afectivo* (p.ej., autoestima, actitud hacia la escuela, etc.) sino que los pocos estudios que así lo hacen, concluyen que los *efectos escolares* son bajos en dichos casos.

Así, algunos estudios recientes (Thomas, Smees y Elliot, 2000; Thomas, 2001) concluyen que *las diferencias entre escuelas en resultados o variables de tipo socioafectivo* son pequeñas en comparación con las medidas de variables de rendimiento de tipo cognitivo, estimando que la escuela aporta para dichas variables socioafectivas una contribución explicativa de menos del 5% de la varianza total. Así, como es de esperar, el papel del contexto familiar en el desarrollo, por ejemplo, de actitudes, valores, autoestima, etc., resulta ser una contribución mucho más relevante que la de la escuela. Una conclusión, que ya en el mismo Informe Coleman se apuntaba: *“las actitudes dependen más del hogar que de la escuela”* (Coleman et al., 1966: 324).

Tratemos a continuación los diversos indicadores considerados en este estudio para poder evaluar el desarrollo positivo y ajuste adolescente – ver Cuadro nº 17-. Dejemos claro aquí que ya con anterioridad hemos visto la relación existente entre los activos escolares considerados y dichos indicadores, por lo que a continuación nos centraremos en una breve descripción acerca

Introducción teórica

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

de cada uno de los indicadores utilizados, abordando su importancia, conceptualización, evaluación y las tendencias evolutivas observadas en estudios recientes en nuestro contexto.

Cuadro n° 17. Propuesta de indicadores relevantes del desarrollo positivo y ajuste adolescente.	
<i>Fortaleza o competencia personal, capital psíquico o identidad positiva</i>	Autoestima
<i>Competencia académica</i>	Compromiso con el aprendizaje
<i>Competencia social</i>	Habilidades sociales
<i>Competencia emocional</i>	Comprensión y regulación de emociones- IE-
<i>Competencia moral</i>	Valores positivos personales y sociales
<i>Éxito escolar</i>	Rendimiento académico
<i>Bienestar adolescente</i>	Satisfacción vital
<i>Ajuste/desajuste adolescente</i>	Ajuste interno y externo Consumo de sustancias

6.3.1. La autoestima como indicador fundamental de la fortaleza o competencia personal.

Lerner (2004) propone la *identidad positiva* –acuñada como *Confidence*- como una de las *Cinco Ces* del desarrollo positivo adolescente, la cual supone básicamente un sentido interno de valoración global positiva de uno mismo que podemos relacionar con una buena autoestima como indicador fundamental (Benson y Leffert, 2001; Lerner, 2004; MacDonald y Valdivieso, 2001). Una buena autoestima es, por tanto, una variable clave dentro de lo que podríamos denominar como competencia personal, competencia que constituye uno de los pilares fundamentales del desarrollo adolescente positivo (Oliva et al., 2010).

El contexto escolar, como es evidente, tiene su *papel e influencia en la autoestima adolescente*, ya que la transición de la escuela primaria a la educación secundaria implica no solo un cambio en la cultura escolar sino una serie de retos que los y las adolescentes tienen que afrontar: una nueva red social de amistades, un estatus diferente, una concepción diferente de las relaciones con los profesores, unos métodos de enseñanza y formas de evaluación normalmente más competitivas (Yates, 1999). Todos estos cambios en esos primeros momentos de transición pueden influir de forma negativa en la autoestima adolescente (Wigfield et al., 1991).

En la literatura de investigación sobre el estudio de la identidad personal uno de los aspectos más controvertidos conceptualmente ha sido la *diferenciación entre autoconcepto y autoestima* (ver Pastor, Balaguer y García-Merita, 2003). Así, mientras que algunos autores, p.ej., como Watkins y Dhawan (1989) optan por restringir el término autoconcepto a los aspectos más cognitivos, es decir, a las autodescripciones del sí mismo, y utilizan el término autoestima para los aspectos más afectivos, es decir, para referirse a las autoevaluaciones; otros autores como Harter (1990) sostienen que ambos aspectos son indisolubles, por lo que el autoconcepto englobaría a ambos aspectos.

A su vez en su momento Rosenberg (1979) realizó una diferenciación que acabó arrojando luz a dicha polémica al diferenciar entre autoconcepto y autoestima en base a una *cuestión de generalidad o globalidad*. Así, según dicho autor los sujetos realizamos autoevaluaciones de las distintas áreas o facetas de nuestras vidas (autoconcepto) y por otro, tenemos un sentimiento general de valía como persona (autoestima). Es esa evaluación global lo que Rosenberg (1986) considera como propiamente autoestima, la actitud global que una persona mantiene con respecto a su propia valía (Salgado e Iglesias, 1995). Dicha *autoestima general o global* es utilizada por distintos investigadores como una escala específica (Harter, 1999; Marsh, 1992; Rosenberg, 1965), que no contiene contenido de diversos dominios, sino que se refiere a la valoración global y personal de uno mismo.

Una vez conceptualizada la autoestima global, veamos a continuación cómo ésta es vivenciada en función del *género y edad o curso escolar del alumnado*. La adolescencia es un periodo fundamental para la consolidación del autoconcepto y la autoestima, gracias, entre otros

aspectos, a las crecientes capacidades y herramientas cognitivas que permiten integrar las valoraciones propias y de los otros sobre uno mismo.

En la literatura existente referida a *la autoestima y el género* de los y las adolescentes, existen resultados no del todo concluyentes. En principio parecen ser más los estudios que evidencian diferencias significativas en la autoestima global, en el sentido de observar menores puntuaciones en las chicas que en los chicos (Amezcuca y Pichardo, 2000; Chabrol et al., 2004; Harter, 1988; Khanlou, 2004; Locker y Cropley, 2004; Pastor et al., 2003). En otras investigaciones, sin embargo, la magnitud de las diferencias es baja (Matud, Ibáñez, Marrero y Carballeira, 2003) o no se encuentran (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003).

Respecto a la evolución de la autoestima en la adolescencia, es ya clásica la referencia a Marsh (1992) quien concluyó que el autoconcepto y la autoestima tienen una relación de tipo curvilíneo con la edad, observándose un descenso en ambos sexos al principio en la preadolescencia en la autoestima global y esta disminución se invierte, tiende a recuperarse posteriormente en algún momento de la adolescencia temprana y media (esto varía dependiendo de los estudios) y aumenta progresivamente durante la adolescencia tardía y la adultez. Otros autores describen la misma tendencia pero apuntan a que se daría una progresión más lenta con la edad (Crain, 1996).

La mayoría de los estudios revelan en general un descenso en la adolescencia temprana pero un incremento gradual hasta los años de la adolescencia tardía (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling y Potter, 2002; Verschueren, Marcoen y Buyck, 1998). Sin embargo, autores como Parra et al. (2004) señalan incluso que la mencionada recuperación de la autoestima con el transcurso de la adolescencia es más bien cierta en el caso de los chicos, ya que en las chicas los niveles de autoestima global suelen mantenerse bajos durante toda la adolescencia, quizás teñida e influenciada por más tiempo por el efecto de un autoconcepto físico vivenciado de forma negativa. En ese sentido, desde las teorías psicosociales se defiende que las posibles diferencias en la autoestima global favorables a los chicos pueden ser debidas a procesos de socialización diferentes (Hagborg, 1993).

En conclusión, la autoestima no solo constituye un indicador fundamental de la competencia personal dentro del enfoque del desarrollo positivo adolescente, constituyendo parte esencial del capital personal o psíquico que supone una identidad positiva en un adolescente, sino que su importancia viene avalada por el hecho de que puede considerarse como uno de los más potentes predictores del grado de bienestar y ajuste psicológico durante la adolescencia y la adultez (Parra et al., 2004). Es por ello, que resulta fundamental su inclusión en cualquier estudio que pretenda evaluar la contribución escolar a dicho capital psíquico de los y las adolescentes.

6.3.2. *La satisfacción vital como indicador fundamental del bienestar adolescente.*

Dentro del interés actual por la psicología positiva hay que destacar la vigencia del *estudio del bienestar subjetivo* en los últimos tiempos, convirtiéndose éste en una medida habitual en la investigación psicológica con adultos. Aunque la tradición de estudio del bienestar con adolescentes es más reciente, también ha cobrado auge a partir del desarrollo de escalas específicas para ello (Adelman, Taylor y Nelson, 1985; Harter, 1982; Huebner, 1994).

El bienestar adolescente debería ser incluido, por tanto, como hemos justificado en la primera parte de este trabajo, como un indicador fundamental del desarrollo positivo adolescente. Pero además debería constituir una *meta educativa* en sí misma, debiéndose evaluar específicamente la contribución del contexto escolar al desarrollo del bienestar de los adolescentes, como uno más de los resultados educativos a lograr.

Dentro del marco de los estudios sobre *calidad de vida* (Cummins, 1996; Diener, 1994; Veenhoven, 1994) uno de sus componentes fundamentales es el bienestar psicológico, también denominado como bienestar subjetivo. A su vez dentro del constructo de bienestar subjetivo, se han identificado dos componentes claramente diferenciados: un componente emocional, constituido por los afectos positivos y afectos negativos; y un *componente cognitivo*, el cual se ha acuñado como satisfacción con la vida (Lucas, Diener y Suh, 1996) y en el que nos centraremos a partir de ahora.

La *satisfacción vital* se ha definido como una estimación cognitiva, una evaluación subjetiva que la persona hace globalmente de su propia vida (Diener, 1994). Esta evaluación global entraña un juicio sobre el grado en que valora de forma favorable la calidad de la propia vida, como una especie de comparación entre las circunstancias vitales y un estándar que considera personalmente apropiado (Veenhoven, 1994).

Una vez conceptualizada la satisfacción vital, abordemos las tendencias observadas sobre ella en la investigación con adolescentes. Respecto a *la satisfacción vital y su relación con el género*, tanto en el ámbito internacional como en nuestro contexto, parecen darse evidencias de ciertas diferencias que favorecen ligeramente a los chicos adolescentes, los cuales informan de un mayor bienestar subjetivo (Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach, y Herich, 2007; Khanlou, 2004; Oliva, 2006; Moreno et al., 2012). No obstante, existen también otros estudios que no hallan diferencias significativas al respecto (Ash y Huebner, 2001; Casas et al., 2005; Huebner, Drane y Valois, 2000).

Estas diferencias a juicio de ciertos autores (Oliva, 2006; Reina, Oliva y Parra, 2010; Susman y Dorn, 2009) podrían interpretarse en base no solo al mayor impacto negativo de los cambios asociados en la pubertad en el caso de las chicas, sino además a ciertas diferencias en el proceso de socialización a nivel familiar y cultural, que hacen experimentar y vivenciar de forma diferencial en chicos y chicas las posibilidades y restricciones con el nuevo estatus de los adolescentes. Este dato debe ser motivo de preocupación social, ya que como indican los

estudios epidemiológicos, la prevalencia de trastornos psicológicos suele aumentar durante la adolescencia, sobre todo y no es casualidad, entre las chicas (Graber, 2004).

Por otro lado, hay que precisar en primer lugar que las investigaciones parecen reflejar en general que el bienestar subjetivo decrece con la edad desde la infancia a la adolescencia. Pese a ello, no hay argumentos sólidos para poder afirmar que los niños sean más felices, sino que más bien, debemos interpretar estos datos en base a que las autopercepciones de los niños son más positivas, irrealistas y egocéntricas frente a las más objetivas de los adolescentes en base a la tendencia a la comparación social (Marks et al., 2004). Así, la satisfacción vital más bien parece ser una variable bastante estable en general (Reina et al., 2010) *en el transcurso propio de la adolescencia*, a tenor de lo que indican los estudios realizados con población adolescente (Huebner, 1997; Huebner et al., 2000). Dicho esto, es cierto también que algunos autores sí apuntan un cierto descenso con la edad de la satisfacción vital (Moreno et al., 2012), que puede ser mayor especialmente en el caso de las chicas (Chabrol et al., 2004; Parra et al., 2004).

En conclusión, a pesar del creciente interés y vigencia de la investigación del bienestar adolescente, el impacto de estos estudios en el contexto escolar sigue siendo bastante limitado. Y aunque, como hemos dicho, debe constituir una meta educativa a lograr, resultan ser tareas pendientes para el futuro tanto la evaluación de la contribución del contexto escolar al bienestar adolescente, como la intervención en el ámbito educativo con foco en la mejora de dicho bienestar (Gómez-Vela, 2007).

6.3.3. La comprensión y regulación de emociones como indicadores de la competencia emocional.

Aunque fue Daniel Goleman el responsable de popularizar el término de inteligencia emocional con su publicación *best-seller* del mismo nombre en 1995, el constructo de *Inteligencia Emocional –IE–* apareció por primera vez en 1990 en un artículo publicado por Peter Salovey y John Mayer. En aquel entonces la propuesta de una IE suponía, por un lado, una crítica de la concepción de la inteligencia y, por otro, una reivindicación en general de otras inteligencias posibles, y en particular de la importancia de la gestión del mundo emocional y social para comprender el curso vital de las personas. En principio, es esperable que dicha inteligencia contribuya al bienestar, salud mental y ajuste adolescente. Y por ello, cada vez más se reclama que la IE tenga un mayor protagonismo en la educación y currículum escolar actual (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Desde su aparición la IE ha cobrado un creciente interés tanto a nivel de investigación (Ver Pena y Repetto, 1998; para un balance del estado de investigación en nuestro contexto) como en el ámbito educativo de cara a la necesaria formación en las competencias socioemocionales del alumnado (Bisquerra y Pérez, 2007; Pertegal et al., 2010).

Respecto al desarrollo teórico del constructo, hay que considerar que existen distintos enfoques a la hora de la *conceptualización de la inteligencia emocional*. Así, algunos autores se situarían en un enfoque personalista (Bar-On y Parker, 2000; Goleman, 1995, 1996), considerando la inteligencia emocional como un conjunto de rasgos de personalidad, proponiendo incluso un cociente emocional. La aproximación de Bar-On y Parker (2000) sobre la IE también podríamos considerarla como un enfoque mixto, ya que entiende ésta como un conjunto de conocimientos y habilidades no sólo emocionales, sino también sociales, que nos sirven para responder de modo eficaz a las distintas situaciones de nuestro día a día.

En este estudio, partimos de la consideración del papel del procesamiento emocional de la información y adoptamos por tanto un *enfoque cognitivo*, que es el que subyace al *planteamiento de Salovey, Mayer y Caruso (2000)* al definir la inteligencia emocional como la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, lo que incluiría habilidades para percibir, asimilar, comprender y regular tanto las emociones como los estados de ánimo de mayor duración. Por tanto, Salovey y Mayer conciben la IE desde un enfoque que podríamos considerar como cognitivo y específico; ya que la considera como una capacidad cognitiva de procesamiento de las emociones y como una competencia específica, independiente de las habilidades sociales.

El modelo de IE de Salovey y Mayer resulta ser la propuesta más extendida y avalada empíricamente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Pena y Repetto, 2008) y es por ello que asumimos su enfoque en nuestro estudio. Según dichos autores, las habilidades fundamentales que conforman la inteligencia emocional serían:

a) **Atención a los sentimientos o la habilidad de percibir y expresar emociones con precisión:** en esta percepción están incluidas no sólo las emociones propias sino también las ajenas, relacionándose con una mayor consciencia emocional y con la correcta expresión e interpretación de las emociones propias y ajenas.

b) **Claridad en los sentimientos o habilidad para comprender las emociones:** supone saber entender y saber apreciar los significados emocionales y comprender bien los sentimientos propios.

c) **Reparación o habilidad para regular las emociones:** es la habilidad para modificar o regular correctamente los estados emocionales modulando los propios y los de los demás.

Una vez conceptualizada la IE y antes de presentar las tendencias observadas en la investigación sobre ella en función del género y la edad, hay que precisar que la mayoría de los estudios sobre IE han sido realizados con muestras de estudiantes universitarios. No obstante, cada vez más están aflorando trabajos empíricos realizados con adolescentes (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003; Trinidad y Johnson, 2002).

En los estudios que han usado el *TMMS – Traid Meta- Mood Scale-* en sus diferentes versiones se han encontrado ciertas *diferencias de género*. Así, se ha constatado una mayor focalización o atención percibida hacia sus emociones por parte de las chicas – más rumiativas- y una mayor comprensión de las mismas también por parte de ellas. Por su parte los chicos parecen diferenciarse de forma favorable en un mayor control y regulación de las emociones e impulsos (Fernández-Berrocal et al., 2003; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Palomera, 2004; Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008; Thayer, Rossy, Ruiz-Padial y Johnsen, 2003).

No obstante, aun así hay que señalar que la relación del género con la inteligencia emocional no es del todo clara, pues en algunos casos no se han encontrado diferencias significativas (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006), en otros sí parecen las chicas situarse por encima de los chicos (Ciarrochi et al., 2000). Por tanto, los resultados deben ser interpretados en su justa media, ya que estas discrepancias entre estudios podrían deberse a que el tipo de instrumento utilizado para la evaluación de la inteligencia emocional (pruebas de autoinforme o medidas de ejecución) puede influir en los resultados obtenidos. Así, en las investigaciones que emplean tanto pruebas de autoinforme como medidas de habilidad se ha encontrado que los hombres suelen informar una IE mayor a la que demuestran, mientras que en las mujeres se da un contraste a la baja, reportando una IE menor a la que luego ejecutan (Sánchez et al., 2008). Es decir, los chicos tenderían a sobrevalorar su capacidad en las pruebas de autoinforme (Petrides y Furnham, 2000).

Estas diferencias de género podrían ser interpretadas como causadas por una diferente socialización de las competencias emocionales en chicos y en chicas, que acaban siendo más expresivas y con una mayor comprensión de las emociones (Sánchez et al., 2008). Esta diferente socialización de base acerca de la gestión del mundo emocional, incluso hace aconsejar a algunos autores como Mestre, Núñez-Vázquez y Guil (2006) abordar diferencialmente por género la validez predictiva de la IE, para evitar efectos de regresión a la media.

Por otro lado, en el caso de la IE se puede plantear a priori una *hipótesis evolutiva* (Labouvie-Vief, Devoe y Bulka 1989; Márquez-González, Izal, Montorio y Pérez-Rojo, 2004). Es decir, con la edad y el consecuente desarrollo cognitivo, las personas incrementarían su capacidad para diferenciar, comprender y regular las emociones a lo largo de la adolescencia y adultez. Sin embargo, en el ámbito internacional existen también estudios que no muestran diferencias en la IE asociadas a la edad (Harrod y Scheer, 2005) y hay que precisar que en realidad no existen tantas evidencias empíricas acumuladas sobre adolescentes en nuestro contexto, aunque algo sí está claro, que los adultos obtienen mayores puntuaciones de IE que los adolescentes (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006).

En definitiva, la inteligencia emocional puede ser potencialmente una fuente de bienestar psicológico. Sin embargo, diferentes estudios realizados empleando la TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) han mostrado que los individuos con puntuaciones moderadas-bajas en Percepción o Atención emocional y altas en Comprensión y Regulación son aquellos que presentan mejores niveles de adaptación y ajuste psicológico, debido a un procesamiento más adecuado de la información emocional. En ese sentido, aquellos adolescentes con una sobre atención emocional – algo que ocurre más en el caso de las chicas- suelen tener mayores problemas de ajuste psicológico.

6.3.4. Las habilidades sociales como indicador de la competencia social.

Las personas como “animales sociales” que somos, pasamos gran parte de nuestras vidas relacionándonos, interactuando cara a cara con otras personas y en diferentes escenarios sociales, pero éstas y éstos precisamente se incrementan, intensifican y amplían en la adolescencia (Inglés, Méndez, Hidalgo, Rosa y Estévez, 2003). En ese sentido, la adolescencia es una etapa en que lo social cobra un *especial protagonismo*, siendo un período especialmente sensible para el aprendizaje de ciertas habilidades sociales específicas.

Desde el enfoque del desarrollo positivo adolescente podríamos afirmar que es consustancial a la idea de un adolescente *florecente*, aquel que es competente socialmente y que cuenta con habilidades para un óptimo desarrollo y mantenimiento de unas relaciones interpersonales satisfactorias.

Una rápida revisión de la literatura sobre competencia social arroja en primer lugar la impresión de una gran *dispersión terminológica*, ya que diferentes términos son utilizados para referirse a ella: habilidades sociales, habilidades de interacción social, habilidades interpersonales, destrezas sociales, habilidades de intercambio social, asertividad, entre otros (Caballo, 1993, 2000; Hundert, 1995; Pelechano, 1996). Aunque normalmente los autores hablan indistintamente de *competencia social* o de *habilidades sociales*, el término competencia social parece tener un sentido más amplio y en principio englobaría a las habilidades sociales (Trianes, Muñoz y Jiménez, 2000).

El estudio de las habilidades sociales se originó en los años 30 dentro de los intereses de investigación de la psicología social y no es hasta la década de los setenta cuando se populariza dicho término y se consolida su estudio hasta nuestros días (Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008). En los últimos tiempos las habilidades sociales han sido objeto de un creciente interés tanto en el ámbito de la psicología en general como en el ámbito de la intervención educativa (Caballo, 1993, 2000; Eceiza et al., 2008; Inglés, Méndez e Hidalgo, 2000; Inglés, 2003; Monjas, 1994, 2004; Monjas y González, 2000, Trianes, 1996; Sánchez, Rivas y Trianes, 2006, Vallés, 1994).

Ahora bien, aunque la competencia social y, por ende, las habilidades sociales se tratan de constructos complejos difíciles de acotar, podríamos decir que ambos implican un funcionamiento efectivo en diversos contextos sociales (Cavell, 1990; Trianes et al., 2002). Pero no solo eso, para que una *habilidad social* sea considerada como tal debe reunir tres *requisitos* (Monjas, 1994; Trianes et al., 2002): 1) consenso social sobre su adecuación; 2) efectividad respecto al objetivo o propósito que pretende; y 3) su carácter situacional: al tratarse de un comportamiento específico en un determinado contexto, no teniendo que ser así en otra situación social.

Para la *evaluación de habilidades sociales* en adolescentes, se han utilizado mayoritariamente *medidas de autoinforme*, las cuales proliferaron en la década de los 80 (ver revisión en Inglés et al., 2000 o en Eceiza et al., 2008). Hay que reseñar que en el ámbito escolar la autoevaluación de la competencia social ha sido un campo menos estudiado que la evaluación por parte de terceros (Trianes et al., 2002). Para evaluar adecuadamente las habilidades sociales en la adolescencia, es oportuno explorar un *rango relevante de situaciones sociales y con diversos propósitos en la vida de un adolescente*, donde se pueda evidenciar su habilidad o competencia social (Eceiza et al., 2008; Inglés et al., 2000). Ello no es lo habitual, más bien algunas de esas excepciones que evalúan las habilidades sociales con un rango más amplio, además lo hacen desde un enfoque no positivo, evaluando las dificultades interpersonales, más que la presencia de *habilidades sociales en positivo* (Eceiza et al., 2008).

Ahora bien, qué habilidades sociales evaluar en la adolescencia. Resulta bastante complejo definir las habilidades que suponen una buena competencia social en la adolescencia. Éstas tienen, como hemos dicho, un carácter situacional, refiriéndose a conductas aprendidas en diferentes escenarios y que suponen interacciones interpersonales de distinta índole, bien sean con iguales o con los adultos, de forma satisfactoria y efectiva.

Además, dichas situaciones pueden plantearse con diferentes propósitos posibles: hacer una petición, colaborar con otro, decir que no, entablar una conversación con alguien que atrae, negociar, resolver un conflicto, saber expresar las propias opiniones, etc. (Meichenbaum, Butler y Grudson, 1981; Monjas y González, 2000). De todas ellas, a juicio de Eceiza et al. (2008), normalmente suelen ser las situaciones sociales que suponen una interacción con personas del otro sexo o que atraen, junto con el uso de la asertividad para hacer y rechazar peticiones o la resolución de conflictos las que provocan mayores dificultades en los adolescentes.

Consideramos que todo el rango posible de habilidades o destrezas sociales específicas, se pueden agrupar en *tres categorías más relevantes* como serían: las habilidades comunicativo-relacionales, la asertividad y las habilidades de resolución de conflictos. Por un lado, como bien

señalan Trianes, De la Morena y Muñoz (1999), *las habilidades comunicativas* de los y las adolescentes juegan un papel relevante dentro de la competencia social. Las habilidades comunicativas-relacionales hacen referencia al grado en cómo los y las adolescentes perciben que son hábiles o no para comunicarse y relacionarse con las personas en general, con desconocidos y en particular con personas del otro sexo. El desarrollo de dichas habilidades comunicativas supone el dominio tanto de las habilidades básicas no verbales como las habilidades lingüísticas tanto para iniciar y desarrollar conversaciones con otros, como para las habilidades de persuasión (Trianes et al., 1999).

Por otro lado, *la asertividad* se suele considerar como un concepto más restringido, que también debiera ser incluido en el constructo más amplio de habilidades sociales (Caballo, 1993, Monjas y González, 2000). La conducta asertiva o la asertividad se refieren a la habilidad social que permite la expresión de la propia opinión o sentimientos y la defensa adecuada de los derechos propios ante los demás, sin ser agresivo ni pasivo (Caballo, 1993, 2000).

Finalmente, *las habilidades de resolución de conflictos* hacen referencia a la capacidad percibida del adolescente para resolver situaciones interpersonales conflictivas en las que puede actuar para encontrar soluciones. El interés por identificar y medir los estilos personales de afrontar los conflictos comenzó en los años 60. Los conflictos forman parte de la vida en sociedad y se pueden solucionar, bien de una manera constructiva, aportando un beneficio a las partes en conflicto; o bien de una forma negativa, porque se gestionan inadecuadamente o no se resuelven, lo que genera un perjuicio, y aumenta la tensión existente, generando conflictos entre las partes implicadas (Garairdoibil y Maganto, 2011).

Antes de presentar las *tendencias y posibles diferencias en las habilidades sociales respecto al género y la edad o curso escolar en la adolescencia*, hay que precisar que contamos con más evidencia empírica acerca de las dificultades interpersonales en esta etapa, que de la evaluación de habilidades sociales en positivo.

Hablemos primero de las posibles *diferencias de género*. En la literatura internacional se suele considerar que las adolescentes muestran una mayor competencia social (Smart y Sanson, 2003; Taylor, Liang y Tracy, 2002), que tienen mayores habilidades comunicativas y relacionales con los iguales en general, así como mayores habilidades para la resolución de conflictos que los chicos (Black, 2000). Particularmente más si cabe, si se trata de conductas sociales positivas relacionadas con la prosocialidad (Eisenberg y Fabes, 1998; Vordach, 2002).

Así, cuando se evalúan las *habilidades comunicativas y relacionales* en adolescentes desde el enfoque de las dificultades interpersonales parece evidenciarse una mayor ansiedad social en chicas (Inderbitzen, Walters y Bukowski, 1997; Inglés, Marzo, Hidalgo, Zhou y García-Fernández, 2008; Méndez, Inglés e Hidalgo, 2002). Así, según Méndez et al. (2002) las adolescentes parecen presentar mayor dificultad interpersonal en global, revelándose también en algunos estudios mayores dificultades tanto para relacionarse con el otro sexo (Golberg y Botvin, 1993) como con los iguales (Cavell y Kelley, 1994). De todas formas, parece que los resultados no son consistentes, ya que estudios tanto nivel internacional (Farrell, Ampy y

Meyer, 1998) como a nivel nacional (Eceiza et al., 2008; Méndez, Inglés y Hidalgo, 1999) no han encontrado diferencias significativas de género. Incluso contamos con algún estudio en nuestro contexto (Moreno et al., 2008, 2012), donde resultan que son las chicas a quienes les resulta más fácil hablar con amigos, no siendo así en el caso de compañeros de distinto sexo.

En el caso de *la asertividad*, varios estudios a nivel internacional han hallado que las adolescentes presentan mayor dificultad para mostrarse asertivas (Spence y Liddle, 1990; Storch, Masia-Warner, Dent, Roberti y Fisher, 2004), especialmente con iguales del otro sexo, algo que también se encuentra a nivel nacional, por ejemplo, en el estudio de Inglés et al. (2010).

Respecto a *las habilidades de resolución de conflictos* entre iguales durante la adolescencia, los estudios que han explorado diferencias de género en dichos estilos han encontrado que las chicas tienen puntuaciones superiores en habilidades para resolver conflictos (Black, 2000) y tienden a usar más estrategias cooperativas de resolución (Alexander, 2001), mientras que los chicos emplean más un estilo agresivo (Laca, Alzate, Sánchez, Verdugo y Guzmán, 2006). Estos resultados son apoyados por uno de los pocos estudios al respecto en nuestro contexto, como es el caso de Garairdoibil y Maganto (2011), quienes apoyan la hipótesis de la diferenciación de género, al observarse respuestas más cooperativas y menos agresivas en mujeres que en varones ante conflictos de relación social entre iguales.

En otro orden de cosas, respecto a *la evolución de las habilidades sociales en general con la edad o curso escolar*, en principio podríamos partir de una especie de *hipótesis evolutiva* – al igual que comentamos con anterioridad respecto a la IE- respecto al desarrollo creciente de las habilidades sociales durante la adolescencia como consecuencia del mayor desarrollo cognitivo (Garairdoibil y Maganto, 2011; Olza, 1996). Así, a medida que aumenta la edad se ampliaría la capacidad para ver el punto de vista de otro, por lo que sería esperable que también las habilidades comunicativas, relacionales, asertivas y de resolución de conflictos mejorasen durante la adolescencia.

No obstante, ello depende de si su evaluación se realiza a través de autoinformes o de pruebas de ejecución. Así, resulta que los estudios que evalúan a través de autoinformes las habilidades sociales encuentran más bien que no existen diferencias significativas en función de la edad (Clark et al., 1994; Garairdoibil y Maganto, 2011; García-López, Hidalgo, Beidel, Olivares y Turner, 2008; Inglés, Méndez e Hidalgo, 2000; Olivares, García-López, Hidalgo, Turner y Beidel, 1999). Un dato de contraste de ello, resulta ser el estudio de Moreno et al. (2008, 2012), donde sí se evidencia una tendencia a expresar menor dificultad para comunicarse con el transcurso de la educación secundaria.

En conclusión, es de esperar que las habilidades sociales por su contribución al establecimiento de relaciones y vínculos positivos, tanto con iguales como con adultos, constituya potencialmente desde la lógica del desarrollo adolescente positivo una de las mayores fuentes de influencia sobre la autoestima, bienestar personal e integración y ajuste escolar. Ello justifica la importancia y la necesidad de su evaluación así como la inclusión del entrenamiento en habilidades sociales en los diversos programas de prevención e intervención en la adolescencia que se desarrollan en el ámbito escolar (Monjas, 2004).

6.3.5. Los valores positivos como indicadores de la competencia moral.

La adolescencia supone una etapa fundamental en el desarrollo tanto de los valores como del comportamiento moral (Damon, 1999). Fue Erik Erikson (1968) uno de los primeros autores en destacar la importancia que durante esta etapa tiene la adquisición de valores en ese proceso de exploración y crisis que culmina con el logro de la identidad y autonomía personal en todos los ámbitos, incluido el desarrollo de una moral propia y autónoma.

De acuerdo con el enfoque de desarrollo positivo, que asumimos en el presente trabajo, un adolescente ajustado y con un buen desarrollo debe poseer toda una serie de competencias personales, sociales, cognitivas, emocionales y morales que le permitan una transición exitosa a la adultez. Para dicho modelo los valores sostenidos por chicos y chicas no solo constituyen importantes activos relacionados con el desarrollo y adquisición de competencias (Scales y Leffert, 2004), sino que conforman parte sustancial de una de las *Cinco Ces* propuestas por Lerner (2004): “*Character*”- *el buen carácter*-. El buen carácter supone un sentido de moralidad propia, de integridad personal y una asunción y ajuste del comportamiento de acuerdo al sentido de lo que es justo y bueno, en definitiva, a unos valores morales positivos que llevan consecuentemente a una contribución positiva a la propia comunidad y sociedad.

Desde la psicología, *los valores* se han estudiado como constructos psicológicos que tienen un importante componente motivacional y regulador del comportamiento (Martí y Palma, 2010). Los valores han sido definidos por diversos autores como creencias subjetivas, conectadas a emociones, culturalmente construidas como objetivos o metas abstractas que dirigen a las personas, que trascienden a situaciones y acciones particulares estableciendo estándares que ordenan nuestra conducta con los demás y la evaluación del mundo que nos rodea (Martí y Palma, 2010; Páez, Fernández, Ubillos y Zubieta, 2004).

El estudio de la temática de los valores se ha hecho desde variados ángulos y perspectivas teóricas, resultando que encontramos en la actualidad *diversos modelos e instrumentos de evaluación* (Antolín- Suárez, Oliva, Pertegal y López, 2011; Herrera, 2006). Rokeach (1968, 1973) fue el autor pionero en el estudio y conceptualización de los valores y consideraba que el sistema de valores de una persona representa una organización aprendida de reglas para hacer elecciones y resolver conflictos entre dos o más formas deseables de conducta o entre dos o más estados finales. En su propuesta Rokeach diferenciaba entre valores instrumentales y valores terminales. Los valores instrumentales se refieren a modos de conducta y los valores finales a estados finales de existencia. Así los primeros se relacionaban con dimensiones morales tales como la solidaridad, la justicia o la libertad, y los segundos, se referían a competencias sociales o personales.

Tal vez el instrumento más utilizado y el modelo con mayor difusión ha sido el propuesto por Shalom Schwartz – *Schwartz Value Survey- SVS-* (1992). El modelo de Schwartz puede

considerarse como una integración del modelo de Rokeach y las perspectivas más culturalistas (*individualismo- colectivismo*, Hofstede, 1980; *idiocentrismo-alocentrismo*, Triandis, Leung, Villareal y Clack, 1985) al considerar la existencia de valores individualistas, colectivistas y mixtos. Dicha propuesta de Schwartz tiene la enorme ventaja de ofrecer una clasificación sólida no solo desde el punto de vista teórico-conceptual, al proponer un sistema integrado de valores, sino que también posee una sólida base de evidencias empíricas por la amplia utilización en la investigación de valores (Arroyo, 2001; Elzo, 2006).

La *propuesta de Schwartz* representa, por tanto, una referencia fundamental para el estudio de los valores. Su propuesta consiste en evaluar el grado de importancia de diez tipos o dominios de valores básicos supuestamente universales: autodirección, estimulación, hedonismo, logro, poder, seguridad, conformidad, tradición, benevolencia y universalismo. Estos dominios de valor y las motivaciones que a ellos subyacen se pueden clasificar a partir de dos dimensiones básicas en oposición: *apertura al cambio versus conservación; autobeneficio versus autotranscendencia*. En cuanto a lo que nos interesa por su relación con los valores sociales positivos y su promoción por parte del profesorado, el eje autobeneficio versus autotranscendencia contrapone los valores relacionados con la priorización de sus propios intereses, o bien, por el contrario, los referidos a la promoción del bienestar de los otros y de la naturaleza. La dimensión de autobeneficio comprende, por tanto, los valores de poder, logro y hedonismo. Por el contrario, la dimensión de autotranscendencia hace referencia a los valores de universalismo y benevolencia.

En la conceptualización de los valores de Schwartz podemos encontrar valores con una valencia claramente positiva si los leemos desde la óptica del desarrollo adolescente positivo, pero también podemos considerar otros valores con valencia neutra o incluso negativa, como podrían ser el hedonismo, o la búsqueda de reconocimiento y éxito personal, los cuales dependiendo de la cultura pudieran ser considerados incluso como contravalores. La existencia de dichos valores sociales positivos o la existencia de ciertos contravalores llevan a diferentes resultados en el desarrollo adolescente. Por dar un botón de muestra de ello, en un estudio llevado a cabo en nuestro país por la FAD encontró una mayor probabilidad de consumir drogas entre los jóvenes con valores hedonistas y preocupados por vivir el presente y disfrutar al máximo, mientras que los valores altruistas o prosociales protegían frente a dicho consumo (Megías, 2001).

Sin embargo, el modelo sobre valores humanos básicos propuestos por Schwartz no coincide con nuestro planteamiento teórico de base: cuáles son aquellos valores fundamentales relacionados con una transición exitosa y un buen ajuste en la adolescencia - *thriving adolescente*-. Una propuesta de referencia en ese sentido la constituye los “*valores positivos*” incluidos en los denominados *40 Developmental Assets* (Scales et al., 2000). Para Benson y sus colegas, son considerados como valores sociales positivos: *la prosocialidad* (importancia concedida a las acciones de ayuda, colaboración y cuidado de otras personas), *el compromiso social* (relevancia de la participación activa en la comunidad; participación en asociaciones sociales, ONGs, grupos políticos, etc.); y *la justicia e igualdad social* (interés por la consecución de un mundo justo e igualitario socialmente). Estos valores se corresponderían con los valores caracterizados por Schwartz (1992) como benevolencia – fomento del bienestar de

las personas cercanas- y *universalismo*- aprecio, tolerancia y protección del bienestar de todas las personas y de la humanidad.

La prosocialidad – benevolencia, según Schwartz- y los valores “*universales*” o sociales positivos – resultan ser valores que suelen agruparse entre sí, por la correlación mantenida entre dichas dimensiones en diversos estudios tanto en el ámbito internacional como en nuestro contexto (Bendit, 2000; Llinares, 2003). Así, parece concluirse que los chicos y chicas no parecen distinguir con claridad entre los valores universalistas y los de benevolencia, por lo que ambos tipos configuran una región combinada de valores sociales positivos, lo que informaría de una motivación común en la base de dichos tipos de valores con un alto componente de tipo social o alocéntrico.

Una vez presentados las distintas referencias teóricas en el estudio de los valores, abordaremos ahora las evidencias empíricas al respecto en nuestro contexto. Aunque la mayoría de las investigaciones en la literatura sobre la temática de valores se han realizado con población adulta, cada vez más hay más estudios específicos en población adolescente (Herrera, 2006; Martí, 2001).

Las revisiones de los estudios con población adolescente española (Pérez-Latre y Bringué, 2005; Sánchez, Mejías y Rodríguez, 2004) observan en los chicos y chicas de nuestro contexto una tendencia a mostrar en mayor medida valores instrumentales, hedonistas, inmediatos y centrados en el bienestar personal y emocional, que valores de tipo prosocial o centrados en el beneficio social. Aunque, como se apunta en diversos estudios (Ros y Gómez, 1997; Sánchez et al. 2004; Sevillano, 2001), en nuestros adolescentes parece darse una cierta ambivalencia entre prioridades relacionadas con valores materialistas y prioridades relacionadas con valores prosociales.

No obstante, la literatura revela ciertas *diferencias de género respecto a los valores*. Así, por citar un estudio representativo con adolescentes en nuestro contexto, Herrera (2006) parece encontrar diferencias estadísticamente significativas a favor de las chicas tanto en valores sociales positivos tanto relacionados con la prosocialidad (bondad, generosidad, etc.) como con valores personales positivos relacionados con la integridad (honradez, verdad, etc.). O dicho en los términos de Schwartz, las chicas valoran en mayor grado los valores relacionados con la autotrascendencia: valores prosociales, de tipo interpersonal y colectivista, que los chicos, los cuales a su vez suelen priorizar valores relacionados con el *autobeneficio*: valores instrumentales, de autodirección, de hedonismo, estimulación, poder y logro (Ingles et al., 2008; Martí y Palma, 2010).

Por su parte, *en relación con la edad o curso escolar*, ya sabemos que la mayoría de los adolescentes en los últimos cursos de educación secundaria pueden llegar a un nivel de razonamiento prosocial, caracterizado por estar orientado hacia valores interiorizados, frente a lo que ocurría en una etapa anterior, en la que el razonamiento prosocial estaba determinado por la empatía. Así, es de esperar con el curso evolutivo que el adolescente vaya siendo capaz de justificar sus acciones por los valores, normas y obligaciones que ha asumido como propios y la

creencia en la dignidad, derechos e igualdad de todos los individuos (Delval, 1994). O sea, en la adolescencia se suele alcanzar la fase tercera del desarrollo moral según Kohlberg (1981), la moralidad post-convencional, que supone una moralidad basada ya en principios propios y autónomos.

También es posible documentar ciertas diferencias en las prioridades de valor con la edad, de forma que podríamos afirmar que la transición a la madurez se caracteriza por un progresivo cambio axiológico. En ese sentido, existe abundante evidencia con adolescentes y jóvenes que vienen a corroborar empíricamente la relación entre el mayor nivel de razonamiento moral y la jerarquización o priorización de valores de tipo social u colectivista (Herrera, 2006; Martí, 2001). Tanto en el estudio de Herrera (2006) como en el de Palma y Martí (2010) se concluye que con la edad, a medida que avanza la educación secundaria, se encuentra que los adolescentes se inclinan por valores más acordes con la prosocialidad, la dignidad, la igualdad de las personas, o la responsabilidad personal, frente a valores centrados en el “yo” o la comparación con los demás.

En conclusión, la escuela debe tener un papel relevante en la construcción de la moralidad, del buen carácter en la adolescencia. Es más, la educación en valores constituye uno de los objetivos fundamentales de la educación secundaria dentro de su contribución a la formación socioemocional del alumnado (Pertegal et al., 2010). Para ello, es necesario que florezcan iniciativas de educación moral que contribuyan a la promoción de una auténtica “comunidad moral” en los centros educativos (Aciego et al., 2003).

6.3.6. *El compromiso con el aprendizaje y el rendimiento académico como indicadores del éxito escolar.*

El *rendimiento escolar* es objeto de alarma y preocupación cuando salen a la luz en los medios datos de los sucesivos informes PISA que reflejan resultados insatisfactorios, ya que en el caso del alumnado español suelen situarse por debajo de la media. La evaluación del rendimiento académico es, además, un tema de suma importancia en la actualidad dentro de la lógica de la productividad del sistema educativo y la preocupación por una educación de calidad (Martínez-Otero, 2009).

El rendimiento académico es un constructo complejo de conceptualizar y evaluar (Mancebón, 1999; Pintrich, 1994). En general, el concepto de rendimiento académico se refiere al nivel de conocimiento y destrezas escolares exhibidas por un estudiante y expresadas mediante cualquier procedimiento de evaluación (Álvaro, Bueno, Calleja, y Cerdán, 1990). Ahora bien, éste puede ser evaluado bien a través de pruebas de estandarizadas – *rendimiento académico objetivo*- que permiten la comparación entre sujetos, centros y países; o bien a través de las *calificaciones escolares*, ya sean tomadas de forma individual o grupal, que suponen en realidad, aunque se cuestione su fiabilidad y validez como criterio para la comparación, indudablemente el indicador del éxito escolar.

En las últimas décadas hemos asistido a la internacionalización de los procesos de evaluación del rendimiento académico, como es el caso de las evaluaciones TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), o las realizadas dentro del programa PISA (*Programme for International Students Assessment*) de la OCDE. A pesar de ello, no es de extrañar que una de las variables más empleadas y consideradas por los investigadores para aproximarse al rendimiento académico sean las calificaciones escolares (Martínez-Otero, 1997; Risso, Peralbo y Barca, 2010), utilizándose su promedio a la finalización del curso escolar. Cuando no existe un interés en analizar el papel del centro o sistema educativo en el rendimiento del alumnado, descontando la influencia del contexto (Marchesi, 2007), las calificaciones escolares se consideran el principal indicador de rendimiento académico (Martínez-Otero, 2009).

Desde hace tiempo se aboga por el cambio a una *cultura del éxito escolar* que promueva el interés en la búsqueda de aquellas variables susceptibles de intervenir de cara a mejorar y optimizar el aprendizaje y rendimiento del alumnado (De la Orden, 1991). Sin embargo, todavía está presente, de una manera u otra, una sensibilidad social desacerbada sobre el denominado fracaso escolar, cayendo en una dinámica de búsqueda del culpable: el alumno, el sistema, la familia, la escuela, la sociedad.

En la nueva lógica o enfoque en positivo acerca del éxito escolar, consideramos que una variable personal fundamental para su comprensión es *el compromiso del alumnado con el aprendizaje y sus estudios* (González-González, 2010; Ros, 2009). Diversos autores consideran (Goodenow, 1993; Leithwood et al., 1998; Willms, 2003) que dicha implicación influye de

manera muy importante no solo en el rendimiento académico sino también en otros aspectos de las trayectorias de los estudiantes, tales como la disminución del abandono escolar, un mejor ajuste, la prevención de la violencia o el incremento del bienestar personal.

Este tema ha suscitado un interés creciente, de forma que podríamos decir que está de moda en la actualidad en la investigación americana y europea sobre educación por su consideración como asunto central para la mejora de los resultados escolares. Muestra de ellos son algunos trabajos e informes relevantes que han abordado recientemente este tema: ver *voices of students on engagement* de Yazzie-Mintz (2007); el estudio de la OCDE *performance and engagement across countries* de Kirsch (2002) o el informe PISA-2000 de Willms (2003). Pero no solo eso, sino que son numerosos los autores que últimamente se han dedicado a investigar tanto lo que se ha acuñado como *student engagement/school engagement* - el *compromiso* o la *implicación* del estudiante con el aprendizaje y la escuela- (Appleton, Christeson y Furlong, 2008; Fredericks, Blumfield y Paris, 2004; Furlong et al., 2003; Glanville y Wildhagen, 2007; González-González, 2010; Jimerson et al., 2003; Ream y Rumberger, 2008; Ros, 2009; Suárez-Orozco, Pimentel y Martín, 2009; como el reverso de su moneda: el estudio del “*disengagement*” - la no-implicación, alienación escolar o desenganche-, que ha sido más relevante en las investigaciones realizadas en Gran Bretaña (Rilley y Forrester, 2002; Solomon y Rogers, 2001).

Desde el enfoque del desarrollo positivo adolescente, el compromiso del alumnado con el aprendizaje y sus estudios ha sido considerado un importante activo interno o recurso del adolescente a promover (Benson et al., 2006). Autores como Wilms (2003) sostienen que el compromiso con el aprendizaje del alumnado debe ser considerado no solo como un proceso fundamental y el mejor predictor de éxito escolar académico, sino como un resultado escolar en sí mismo. Dicho compromiso o implicación del alumnado debe ser perseguido como meta educativa por sus beneficios múltiples para el desarrollo y ajuste adolescente, incluso hasta en el caso menos probable: aquellos alumnos que con un buen rendimiento académico están desconectados del contexto escolar.

Como bien señala González-González (2010) sobre el *constructo de implicación o compromiso del alumno* no existe una delimitación conceptual del todo clara, baste ver la diversa terminología usada como compromiso o implicación escolar, implicación académica, implicación en el aprendizaje. Una definición que recoge la esencia del constructo es la de Simon-Morth y Chen (2009), quienes consideran el compromiso con el aprendizaje como el grado en que los alumnos están implicados, conectados y comprometidos con la escuela y motivados para aprender y rendir.

La implicación o compromiso del alumno se revela entonces como una *cuestión de grado*. Autores, como Suárez-Orozco et al. (2009), consideran que la implicación “académica” supondría diferentes niveles de compromiso de los alumnos con la escuela, situándose en un continuo. Uno de cuyos polos vendría representado por aquellos estudiantes altamente comprometidos, que están activamente implicados en su educación y llevan a cabo las tareas requeridas para rendir bien en la escuela. En el polo opuesto se situarían aquellos alumnos “desenganchados”, en los que son habituales la falta de interés, la asistencia irregular a clases, o

el no completar las tareas escolares asignadas, aspectos todos ellos que pueden conducir a múltiples fracasos que con frecuencia presagian el abandono escolar.

Pero además, en la actualidad la *naturaleza multidimensional del constructo* de compromiso o implicación escolar del alumnado es ampliamente reconocida por los estudiosos del tema (Furlong y Christenson, 2008; Glanville y Wildhagen, 2007; Jimerson et al 2003; Simon-Morton y Chen, 2009; Yonezawa, Jones y Joselowsky, 2009). Lo que varía según los autores es el número y las dimensiones o componentes considerados. Así, algunos modelos incluyen dos componentes -conductual y afectivo-, otros tres -conductual, afectivo y cognitivo- o incluso cuatro componentes -conductual, afectivo, psicológico y académico- (Appleton et al, 2008).

Una propuesta que consideramos de referencia es la de Frederiks et al. (2004), quienes en su revisión consideran que en dicho constructo se pueden distinguir *tres tipos de "implicación"*, en ocasiones solapados, pero relativamente bien discernibles: conductual, afectiva y cognitiva.

1) *Dimensión conductual*: comportamientos observables de los alumnos que manifiestan su grado de enganche y compromiso con la escuela y con el aprendizaje. Por ejemplo, a través del tiempo de realización de deberes, tiempo de estudio, atención en el aula, asistencia regular, etc.

2) *Dimensión afectiva*: emociones relativas al interés, entusiasmo. Emociones positivas o negativas hacia a escuela, las aulas, el profesorado o los aprendizajes.

3) *Dimensión cognitiva*: implica la inversión psicológica del estudiante e incluye aspectos como el esfuerzo, la valoración de la importancia como meta, la persistencia, el deseo de mejorar en los aprendizajes y continuar con los estudios.

De las tres dimensiones ampliamente reconocidas en el estudio del compromiso o implicación, el componente conductual ha sido priorizado a nivel de investigación (Jimerson et al., 2003; Yonezawa et al., 2009). Sin embargo, la importancia del *componente cognitivo de la inversión psicológica del alumnado en el aprendizaje* ha sido destacada por diversos autores en la actualidad (Archambault, Janosz, Fallu y Pagani, 2009; Fredericks et al., 2004; Newman y Davies, 1992). En nuestro caso, entenderemos por implicación o compromiso del estudiante un proceso psicológico de tipo cognitivo. Es decir, la atención, el interés, la inversión y el esfuerzo realizado por el alumnado en su trabajo de aprendizaje, tal como éste es percibido por sí mismo (Ros, Goikoetxea, Gairín y Lekue, 2012).

Centrándonos ahora en *las tendencias que la investigación en nuestro contexto ha revelado respecto al género y la edad o curso escolar*, abordaremos en primer lugar lo referente al estudio del compromiso e implicación del alumnado para acabar presentando los datos relativos al rendimiento académico.

En nuestro país a pesar de la relevancia internacional del *estudio del compromiso con el aprendizaje del alumnado* apenas ha sido investigada esta temática, mientras que son incontables los estudios que han centrado solo su atención en la medición de los resultados escolares académicos (Ros, 2009). No obstante, con los pocos datos que disponemos en nuestro

contexto hasta la fecha, parece existir un mayor compromiso o implicación con el aprendizaje por parte de las chicas (Ros et al., 2012), dato que sería congruente con la existencia también de un mejor autoconcepto académico entre ellas (Padilla, García y Suárez, 2010) o con el mayor tiempo dedicado a la realización de deberes y tareas escolares por parte de ellas (Jimerson et al., 2003). A su vez, respecto a la edad o transcurso de la educación secundaria, la implicación de los estudiantes disminuye según avanza el curso escolar (Ros et al. 2012), lo cual es congruente con la literatura internacional (Simons-Morton y Chen, 2009).

Hablar de las *diferencias de género en el rendimiento académico del alumnado* es controvertido (ver Costa y Tabernero, 2012). Los resultados de los estudios son más bien contradictorios. Hay que precisar que el estudio clásico realizado por Maccoby y Jacklin (1974) sobre las diferencias de género entre chicos y chicas, vino a revelar lo que consideraba un patrón diferencial en función del género: las chicas tenían mejores habilidades verbales, mientras que los chicos eran superiores en tareas matemáticas y viso-espaciales. Por tanto, ello hacía esperar que las chicas tuvieran un mejor rendimiento escolar en el área lingüística (Lengua, Literatura e Idiomas) mientras que los chicos lo tendrían en el área matemática-científica (Matemáticas, Física, etc.).

Posteriormente, existen algunos estudios (p. ej., Padilla et al., 2010; Studenska, 2011) que siguen encontrando aquellas diferencias que son consideradas clásicas desde los estudios pioneros: los chicos obtienen un mejor rendimiento en matemáticas y las chicas un mejor rendimiento en lengua. Sin embargo, también existen cada vez más investigaciones que apuntan a que dichas diferencias no existen (Casé, Neer, Lopetegui y Doná, 2010; Nowell y Hedges, 1998; Pierart y Pavés 2011). Autores como Nowell y Hedges (1998) sugieren una especie de igualamiento del rendimiento académico a favor de las chicas en el caso del rendimiento en matemáticas y ciencias, lo que no ocurre en el caso del área lingüística, donde las diferencias se mantienen a favor de las chicas.

No obstante, hay que aclarar que una cuestión es explorar las diferencias de género respecto al rendimiento objetivo a través de pruebas estandarizadas y otra evaluar el rendimiento a través de las calificaciones escolares. Como ya hemos comentado, consideramos éstas como el indicador fundamental del éxito escolar. Y en dicho caso, hay que reseñar que los estudios recientes van revelando claramente como el éxito escolar es mayor en chicas (Costa y Tabernero, 2012), ya que éstas obtienen mejor rendimiento en lengua y literatura, biología y geología, educación plástica, mientras que no existen diferencias respecto a la asignatura de matemáticas. Este dato tiene su reverso de la moneda: el fracaso escolar en la educación secundaria tiene nombre de varón de forma más habitual.

En definitiva, en la actualidad creemos necesario adoptar un enfoque positivo sobre como fomentar el éxito escolar. Como bien señala González-González (2010), la investigación ahora debe centrarse en qué factores, procesos o variables del propio contexto escolar - más allá de la influencia familiar y del estatus socioeconómico- pueden incidir positivamente en la implicación y compromiso del alumnado. Al respecto, la investigación ha revelado de forma consistente la relación positiva entre vinculación, implicación y rendimiento escolar: los alumnos que están “*conectados*” en las escuelas secundarias muestran mayor logro académico que los que no lo están (Fredericks et al, 2004).

6.3.7. El ajuste externo, el ajuste interno y el consumo de sustancias como indicadores del ajuste/desajuste adolescente.

Aunque como ya hemos dejado claro en diversas ocasiones en este trabajo nuestro interés y foco principal era poder caracterizar el desarrollo positivo adolescente en nuestra muestra, ello no implica excluir otros indicadores relacionados con el ajuste o desajuste adolescente, que suponen una mirada y enfoque complementario a la vez que necesario.

6.3.7.1. El ajuste externo e interno en adolescentes.

En la actualidad existe un interés creciente por el estudio de las características psicosociales y psicopatológicas de los niños y adolescentes. Desde la perspectiva de la psicopatología infanto-juvenil este interés ha derivado en un *enfoque dimensional de diagnóstico del abanico posible de problemas de salud mental*, que no se basa en la identificación de categorías diagnósticas a partir de la observación clínica, sino que es fruto de procedimientos estadísticos como las correlaciones mantenidas entre diversos síntomas (Kazdin y Buela-Casal, 2006). Y ello ha llevado a que se empezaran a desarrollar instrumentos de evaluación que permitieran poder caracterizar los diversos problemas comportamentales y emocionales de los adolescentes (Zubeidat, Fernández-Parra, Ortega, Vallejo y Sierra, 2009).

Aunque no existen muchos instrumentos de evaluación del ajuste en la población infanto-juvenil, la escala de Achenbach – *Youth Self Report- YSR-* (1991) se ha establecido como un instrumento diagnóstico fiable y válido, y el más usado para ello (Lemos, Fidalgo, Calvo y Menéndez, 1992a; Zubeidat et al., 2009). Según Achenbach (1991), los diversos problemas de salud mental infanto-juvenil se agrupan en *dos niveles*; el primero está formado por los síndromes de primer orden o banda estrecha (ansiedad/depresión, aislamiento, conducta agresiva, etc.) derivados empíricamente mediante la aplicación de un análisis de componentes principales a los ítems. El segundo, denominado como banda amplia, hace referencia a una estructura jerárquicamente superior derivada a partir de un análisis factorial de segundo orden. Así, se diferencian dos patrones generales de carácter psicopatológico: *síndrome internalizado* o de ajuste interno y *síndrome externalizado* o de ajuste externo.

Desde la aparición y consolidación de dicha escala tanto a nivel clínico como a nivel de investigación, el ajuste psicológico ha sido definido como la ausencia de *problemas internalizantes y externalizantes, las dos grandes dimensiones* que considera dicha escala respecto al abanico posible de problemas de salud mental en la infancia y adolescencia (Achenbach, 1991; Estévez, Oliva y Parra, 2012).

Así, por un lado, los *problemas de ajuste de tipo internalizante* hacen referencia al espectro de comportamientos relacionados con las dificultades de tipo emocional, entre los que

se incluyen la ansiedad, la depresión, así como a la presencia de quejas somáticas o aislamiento a nivel de relaciones, entre otras manifestaciones (Grant et al., 2003). Dichos comportamientos tienen en común estar orientados al interior del sujeto, además de que dichas manifestaciones funcionan de forma inadaptada, al producir daño o malestar en uno mismo.

Por su parte, los *problemas de ajuste de tipo externalizante o síndrome externalizante*, se refieren al espectro de los problemas de tipo comportamental, entre los que se incluirían, entre otros, la agresividad, el comportamiento antisocial o las conductas de búsqueda de atención (Achenbach, 1991; Grant et al., 2003). Dicho síndrome externalizante identificado empíricamente englobaría diversos problemas de tipo conductual, que tendrían en común una orientación hacia el exterior, y que de una manera u otra, reflejarían una mala adaptación social y que causarían daño o molestia a los demás). Los investigadores recomiendan que ambos tipos de problemas de ajuste sean entendidos como rasgos dimensionales, es decir, que la mayoría de las personas muestran en mayor o menor grado dentro de un continuo (Zubeidat et al., 2009).

Presentemos a continuación lo que revelan los estudios acerca de los problemas de ajuste externo e interno en la adolescencia. En primer lugar, si hablamos del desajuste adolescente en general, la investigación revela que los problemas de ajuste se incrementan de forma destacable en la adolescencia respecto a la infancia (Achenbach, 1991; Lemos, Fidalgo, Calvo y Menéndez, 1992b; Parra, 2005). Además los estudios revelan que la comorbilidad de los problemas de internalización y externalización es bastante elevada durante la adolescencia (Reitz, Dekovic y Meijer, 2006), evidenciándose que los sujetos con problemas de tipo comportamental, presentan trastornos emocionales concomitantes, como la depresión o un autoconcepto negativo (Caron y Rutter, 1991).

En segundo lugar, respecto a las *posibles diferencias de género*, hay que precisar que aunque la mayoría de estudios, al comparar la puntuación global, suelen obtener una media más alta en el género femenino (Fitzpatric y Deehan, 2001; Murad, Joung, Lenthe, Bengi-Arslan y Crijnen, 2003), también hay investigaciones que evidencian lo contrario (Abad, Forns, Amador y Martorell, 2000; Achenbach y Edelbrock, 1989; Lemos et al., 1992b; Verlhulst, Prince, Vervuurt-Poot y Jong, 1989). Por otra parte, diversos estudios realizados tanto en muestras españolas (Abad, Forns y Gómez, 2002; Sandoval, Lemos y Vallejo, 2006) como anglosajonas (Broberg et al., 2001; Fitzpatric y Deehan, 2001; Roussos et al., 2001) revelan un aumento de las conductas problema con la edad en la adolescencia a lo largo del *transcurso de la educación secundaria*.

De todas formas, nos parece más interesante, útil e informativo presentar a continuación de forma separada la prevalencia de los problemas internalizantes y externalizantes en función del género y edad de los adolescentes. Empezaremos con el ajuste de tipo externo para luego comentar los problemas de tipo internalizante.

La adolescencia se considera como un período de especial vulnerabilidad para el desarrollo de conductas problemáticas de tipo externo. Los problemas externalizantes según los estudios aumentan notablemente durante la adolescencia, especialmente en los primeros años. Así, por ejemplo, se da un aumento de conductas como la delincuencia, el consumo de sustancias, la agresividad o la transgresión de normas (Abad et al., 2002; Martínez, Fuertes,

Ramos y Hernández, 2003; Sandoval et al., 2006). Afortunadamente la investigación también revela que dichos problemas no suelen agravarse o persistir en la adultez (Rutter, Giller y Hagell, 2000).

Respecto a las *tendencias del ajuste de tipo externo en función del género*, aunque siempre se había documentado una tendencia a una mayor frecuencia de estas dificultades en chicos (Garaigordibil, Durá y Pérez, 2005; Scandroglio et al., 2002), actualmente los resultados no son del todo concluyentes. Por ejemplo, aunque existen estudios que encuentran diferencias significativas con una mayor frecuencia de conductas antisociales en los varones (Cabrera, 2002; Garaigordobil, Álvarez y Carralero, 2004), cada vez existen más investigaciones que no encuentran diferencias significativas entre chicos y chicas (Parra, 2005; Oliva, Jiménez, Parra y Sánchez-Queija, 2008; Sánchez-Queija, 2007; Sandoval et al., 2006). Parece, como bien argumentan Oliva et al. (2008), que la tendencia de las chicas a igualarse con los chicos en todos los ámbitos del comportamiento pudiera estar detrás de esta mayor similitud actual en los niveles de ajuste externo.

En relación al *género y los problemas de ajuste interno*, hay que destacar un resultado bastante consistente: la presencia de dichos problemas es claramente mayor en las chicas que en los chicos en nuestro contexto (Sandoval et al., 2006; Zubeidat et al., 2009). Respecto a *la evolución en el transcurso de la adolescencia*, hay que destacar que la investigación revela que los chicos y chicas adolescentes suelen experimentar más frecuentemente cambios de humor y estados de ánimo más depresivos al inicio de la adolescencia (Lila, Buelga y Musitu, 2006). A diferencia de lo que comentábamos respecto al ajuste externo, los problemas internalizantes suelen tener una mayor estabilidad durante la adolescencia (Parra, 2005), aunque en el caso de las chicas sí parecen incrementarse con el paso de los años (Sandoval et al., 2006).

En conclusión, los problemas de ajuste – sean de tipo interno o externo- por su incidencia en la adolescencia, no solo es que repercutan negativamente en el bienestar y salud mental de los adolescentes, sino que es presumible su incidencia en la vinculación, ajuste y éxito en la escuela (Estévez et al., 2007).

6.3.7.2. El consumo de sustancias como posible indicador de desajuste adolescente.

El consumo de sustancias como el alcohol, el tabaco o el hachís, es considerado como una de las conductas de riesgo más frecuentes durante la adolescencia y constituye por sí mismo un problema de salud pública si deriva en un consumo abusivo y persistente (Oliva, Parra y Sánchez-Queija, 2008).

Los actuales modelos explicativos del consumo de sustancias contemplan la consideración conjunta de múltiples factores protectores y de riesgo de diversa índole: individuales, sociales y familiares (Dodge et al., 2006; Musitu y Cava, 2003), aunque suelen

resaltar una similitud de base en sus factores causales (Hawkins et al., 1992; Kokkevi et al., 2007). Esta tendencia al consumo de sustancias, así como otras conductas de riesgo en la adolescencia, se suele explicar en parte por un desequilibrio entre los sistemas cerebrales relacionados con el placer y los relativos al autocontrol conductual, que hacen más vulnerable a las adicciones y al consumo a chicos y chicas al inicio de la adolescencia (Oliva et al., 2008).

De todas formas, independientemente de las bases neuropsicológicas de las conductas de riesgo, hay que detenerse a considerar el posible sentido evolutivo de la implicación en ellas. La adolescencia es una etapa evolutiva en la que las conductas de experimentación y asunción de riesgos son relativamente frecuentes, hasta el punto de que podría considerárselas como normativas (Hansen y O'Malley, 1996).

No obstante, el consumo de sustancias en adolescentes interesa y preocupa a educadores e investigadores, no solo por el considerable porcentaje de chicos y chicas implicados en estas conductas y que pueden persistir en ellas, sino también por las posibles consecuencias negativas que se derivan de él (Gilvarry, 2000; Musitu y Cava, 2003). Aparte de las consecuencias físicas del consumo de sustancias, las cuales están sólidamente documentadas, cada vez son más los estudios que revelan que el consumo de alcohol y de otras drogas durante la adolescencia puede alterar el desarrollo neurológico normal del cerebro, lo que tendría con el tiempo un importante impacto a nivel psicológico y comportamental, en el ajuste (Spear, 2002).

Sin embargo, hay que matizar que no faltan investigaciones que encuentran relación entre el consumo moderado o experimental y algunos indicadores de un buen ajuste en la adolescencia o adultez (Bentler, 1987; Chassin, Pitts y Prost, 2002; Oliva et al., 2008; Shedler y Block, 1990). Estos resultados no son sorprendentes si tenemos en cuenta que el consumo de ciertas sustancias como el alcohol es un hecho extendido y aceptado en nuestra sociedad, por lo que los adolescentes pueden entender ciertos comportamientos de exploración e iniciación en su consumo como parte de dicha transición evolutiva, y parecerles modos útiles para conseguir la aceptación del grupo de iguales, para lograr la autonomía respecto a los padres o para afirmar la madurez y marcar el fin de la niñez (Oliva et al., 2008; Schulenberg y Maggs, 2002).

La evaluación de la incidencia de las conductas de riesgo relacionadas con el consumo de sustancias suele realizarse a través de paneles con formato de cuestionario con preguntas sobre diversos comportamientos implicados en el estilo de vida que son aplicados a adolescentes y jóvenes cada cierto tiempo (Oliva et al., 2008). Aunque muchos de los estudios existentes se han centrado en alguna sustancia concreta, como el tabaco o el alcohol, el optar por combinar el consumo de distintas sustancias en una única variable, permite crear una variable de intervalo que ofrece claras ventajas a la hora de analizar los datos (Simons-Morton, 2007).

Una vez abordado el sentido y conceptualizado el consumo de sustancias en la adolescencia, veamos a continuación las evidencias empíricas sobre éste en la adolescencia. El consumo de este tipo de sustancias entre los adolescentes es un hecho habitual en todo el mundo (Ahlstrom, 2007; Hibell et al., 2009). Ahora bien, el hecho de que la mayoría de jóvenes de los países occidentales haya probado el alcohol o el cannabis, hay que diferenciarlo del porcentaje de adolescentes que llegan a un abuso o consumo abusivo (Oliva et al., 2008; Shedler y Block, 1990; Viña y Herrero, 2004).

De acuerdo a los datos aportados por el Observatorio Español sobre Drogas con la Encuesta Estatal sobre Uso de Drogas entre Estudiantes de Secundaria (ESTUDES 2008), en los últimos tiempos se ha ido dando una tendencia a una mayor precocidad en el inicio del consumo tanto del tabaco como el alcohol, como en otras sustancias, por ejemplo, el hachís. En dicho estudio se revela que las sustancias más consumidas en los últimos diez años por los adolescentes españoles han sido el alcohol y el tabaco, aunque se ha observado una cierta tendencia a la baja de su consumo en general, no así respecto a la prevalencia de los episodios de embriaguez o borracheras. Detrás de alcohol y tabaco, la sustancia con mayor consumo adolescente es el cannabis, que sin embargo parece haberse estabilizado últimamente. A pesar de ello, el consumo de hachís en nuestro país comparativamente según el estudio internacional *Health Behavior in School-aged Children* (HBSC) ocupa uno de los primeros lugares en frecuencia de consumo (Currie, 2008).

Respecto al *tabaco* los datos de la Encuesta Estatal sobre Uso de Drogas en Estudiantes de Enseñanzas Secundarias (ESTUDES) 2008 revelaban una tendencia al descenso de su consumo en los adolescentes españoles. Sin embargo, parece haberse estabilizado dicha tendencia: alrededor de un 15% fuman a diario (Plan Nacional sobre Drogas, 2009). No obstante, como bien advierten Ramos y Moreno (2010) el relativo optimismo por una posible estabilización del consumo de tabaco por los adolescentes españoles, no debe hacer olvidar que actualmente el tabaco es la principal causa de muerte evitable en el mundo (WHO, 2007), por lo que el objetivo en la población juvenil debe ir más allá de la estabilización en el consumo.

Sobre el *alcohol*, ya en el Informe 2004 Juventud en España 2004 (Aguinaga et al., 2005), se concluía un cambio en los patrones de su consumo, con una cierta disminución, aunque con una tendencia a una concentración en los fines de semana y un adelanto de la edad de iniciación. Tendencia a la baja en el consumo que últimamente más bien se podría decir que se ha estabilizado, según Ramos y Moreno (2010) de acuerdo a los datos de la Encuesta Estatal sobre Uso de Drogas en Estudiantes de Enseñanzas Secundarias (Plan Nacional sobre Drogas, 2009), como ocurre en el resto de Europa (Simons-Morton y Chen, 2009). Al parecer los datos existentes parecen relevar que en nuestro contexto existe un patrón de consumo más moderado pero más frecuente, comparativamente con otros países del Norte de Europa donde se da un consumo más esporádico pero intenso (Hibell et al., 2009).

Por su parte el *cannabis* es en la actualidad la droga ilegal más frecuentemente consumida tanto por adolescentes como por adultos en España (Ramos y Moreno, 2010), con bastante diferencia sobre las demás drogas ilegales: un 22,7% de los estudiantes de ESO lo han consumido en el último año y un 14% en los últimos 30 días (Moreno et al., 2008). En lo que respecta al cannabis (marihuana, hachís, porros...), Aguinaga et al., (2005) ya apuntaba una iniciación más precoz en su consumo en la adolescencia; datos que son corroborados por el HBSC y que revelan que en nuestro país el consumo de cannabis es mucho más prevalente y frecuente que en nuestro entorno europeo, donde dicho consumo se está estabilizando, e incluso reduciendo en algunos países (Currie, 2008; Hibell et al., 2009).

Una vez presentados la prevalencia general del consumo de sustancias, centrémonos ahora en describir las tendencias observadas en la investigación acerca del género y curso o edad. Respecto a las *diferencias de género*, según Meneses et al. (2009) con los datos de los últimos encuestas sobre el Plan Nacional sobre Drogas (PNSD) a población escolar, resulta que son las chicas en la actualidad quienes destacan en el consumo de tabaco y psicofármacos frente a los chicos; corroborando que se ha dado un giro hacia un mayor consumo de sustancias como el alcohol y el tabaco en chicas. No ocurre así en el caso del cannabis, donde los chicos muestran un mayor consumo (Moreno et al., 2008, 2012). En el caso del consumo del tabaco parece, por tanto, ya muy claramente establecido que son las chicas adolescentes españolas quienes consumen más tabaco que sus iguales varones (Mendoza y López, 2007; Moreno et al., 2008; Moreno et al., 2012), cuando hasta los años 80 no era así.

Sin embargo, *autores como Ramos y Moreno (2010) consideran que las diferencias de género deben ser aún mejor esclarecidas en el caso del alcohol*. Así, estos autores en relación a las diferencias de sexo en el consumo de alcohol en nuestro contexto, de acuerdo con los datos del estudio HBSC (Moreno et al., 2008; 2012) muestran, sin embargo, una frecuencia algo mayor en chicos en el consumo semanal de alcohol, aunque revelan un porcentaje parecido respecto a los episodios de embriaguez en los adolescentes mayores, entre los 15 y 18 años.

Es más, según Oliva et al. (2008) al caracterizar los distintos trayectorias evolutivas y tipos de adolescentes respecto al consumo de sustancias en general, encuentran que en el grupo de consumo ascendente había una mayor proporción de chicos que de chicas. Y ello puede tener mucho que ver con el sentido diferencial del consumo para chicos y chicas, de forma que suele encontrarse en los adolescentes varones una mayor importancia del consumo precoz para el incremento de su autoestima. Estas diferencias podrían también explicarse como parte de la mejor valoración social y por tanto menores restricciones que tienen los chicos para implicarse en estos comportamientos de riesgo (Arnett, 1995; Oliva et al., 2008).

Por su parte, en cuanto a la *evolución con la edad o curso escolar*, los sucesivos datos derivados de la investigación del consumo de sustancias en la adolescencia suelen encontrar un patrón general: una clara tendencia creciente del consumo de sustancias desde el inicio de la pubertad (Chassin et al., 2004; Gil y Ballester, 2002; Oliva et al., 2008; Moreno et al., 2008, 2012). Durante los años siguientes ese consumo irá aumentando gradualmente hasta alcanzar su mayor nivel durante la adultez emergente (19-25 años), momento en el que comienza a disminuir, probablemente debido a la progresiva asunción de los roles y responsabilidades propias de la adultez (Chassin et al., 2004; Maggs y Schulenberg, 2004).

En relación al alcohol, se registra un claro aumento de la prevalencia y frecuencia del consumo en el transcurso de la educación secundaria (Moreno et al., 2008, 2012; Plan Nacional sobre Drogas, 2009). A pesar ello, se considera que en España, como en la mayoría del resto de países del sur de Europa, se ha estabilizado el consumo de alcohol entre los adolescentes en los últimos diez años (Ramos y Moreno, 2010; Simons-Morton y Chen, 2009).

Por otro lado, en relación al consumo de drogas ilegales diferentes líneas de investigación sugieren que su modelo de consumo es diferente del que caracteriza a las drogas legales, de modo que parece esbozarse una relación curvilínea entre la edad y el consumo de drogas

ilegales (Buelga, Ravenna, Musitu y Lila 2006). Es decir, que concretamente, hasta los 14 años, la frecuencia y cantidad de consumo permanece relativamente baja, y es a partir de esa edad cuando aumenta su consumo hasta llegar hasta un nivel máximo que se alcanza al principio de la edad adulta. A los 18 años, casi un tercio de los estudiantes ha consumido cannabis en los últimos 30 días (Plan Nacional sobre Drogas, 2009; Moreno et al., 2008, 2012).

En conclusión, el consumo abusivo de sustancias – que no el consumo- es de esperar que asocie tanto con la implicación en otras conductas de riesgo (Murgraff, Parrott y Bennett, 1999) como con otros indicadores de desajuste adolescente tanto a nivel de problemas de tipo externo como interno (Chasin et al., 2004; Flory, Lynam, Milich, Leukefeld y Clayton, 2004), además de su repercusión negativa en el aprendizaje y rendimiento académico (Johnson et al., 2000). Sin embargo, no hay que olvidar la conceptualización de Erikson (1968) de la adolescencia como una etapa de moratoria psicosocial, en la que la experimentación con ideas y conductas es un requisito para el logro de la identidad y de la autonomía personal. Así, frente a la adopción de una concepción de la asunción de riesgos como un problema en la adolescencia, tendríamos que manejar otra perspectiva que considere el riesgo como una oportunidad para el desarrollo y el crecimiento personal (Jessor, 1998; Lightfoot, 1997; Oliva et al., 2008).

Hemos expuesto hasta ahora todas las variables relevantes contempladas en este estudio (inputs, procesos y resultados educativos) para poder evaluar comprensivamente la contribución escolar al desarrollo positivo, éxito escolar y ajuste adolescente- ver Figura nº 11-; objetivo fundamental del estudio empírico que presentaremos a continuación.



Figura nº 11. Modelo teórico de partida

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO EMPIRICO

1. OBJETIVOS

1. OBJETIVOS

Una vez presentado el marco teórico y conceptual que da sustento y justificación a este trabajo, en este segundo capítulo, nos ocuparemos de exponer los objetivos perseguidos desde el mismo,

Objetivos

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

para dar paso en capítulos posteriores a la presentación de la metodología, los resultados, discusión y conclusiones.

Centrándonos en los objetivos de esta investigación queremos destacar que ésta fue diseñada para la consecución de tres **objetivos generales**:

1) Conocer y caracterizar las vivencias sobre los centros educativos por parte del alumnado adolescente y del profesorado en nuestro contexto.

2) Comprender la contribución de los distintos activos escolares al desarrollo positivo y ajuste adolescente.

3) Concluir algunas estrategias de intervención para la optimización de los centros como entornos educativos en base a las evidencias empíricas obtenidas sobre los activos escolares más decisivos.

Para la consecución de dichos objetivos amplios, se establecieron los siguientes **objetivos específicos**:

- Desarrollar y validar un instrumento de evaluación sobre los activos escolares desde la perspectiva del alumnado.
- Describir y analizar la percepción de los centros educativos en función del género y curso escolar en chicos y chicas adolescentes de nuestro contexto.
- Construir una tipología de alumnos en función de sus percepciones sobre el centro.
- Desarrollar y validar un instrumento de evaluación del clima y funcionamiento del centro desde la perspectiva del profesorado.
- Describir y analizar las percepciones del profesorado en función de algunas variables sociodemográficas consideradas.
- Comparar las percepciones de profesorado y alumnado sobre las dimensiones fundamentales de la vida de un centro educativo.
- Construir una tipología de centros en base a la percepción conjunta de alumnado y profesorado sobre las dimensiones fundamentales de la vida de un centro.

- Analizar la posible influencia de algunas variables de centro (estructurales y de funcionamiento) en las percepciones del alumnado.
- Describir y analizar en función del género y curso escolar las diferencias encontradas en los diversos indicadores de desarrollo positivo y ajuste adolescente utilizados en este estudio.
- Analizar la posible influencia de la tipología de percepciones del alumnado como variable potencialmente predictora de un desarrollo positivo y ajuste adolescente en los diversos indicadores utilizados en este estudio.
- Analizar la posible influencia de la distinta titularidad de los centros en la percepción de los activos escolares por parte del alumnado y profesorado, además de en el desarrollo positivo y ajuste adolescente.
- Analizar la posible relación entre la tipología de centros en base a la percepción conjunta de profesorado y alumnado con los diversos indicadores de desarrollo positivo y ajuste adolescente.
- Analizar la relación y contribución de los distintos activos escolares considerados sobre los diversos indicadores de desarrollo positivo y ajuste adolescente utilizados en nuestro estudio.
- Desarrollar a partir de los activos escolares fundamentales evidenciados algún modelo estructural, aunque sean parcialmente explicativos tanto del desarrollo positivo como bienestar adolescente como del ajuste adolescente y el éxito escolar.

2. MÉTODO

2. MÉTODO

En el capítulo previo fueron presentados los objetivos propuestos que perseguía esta tesis doctoral. En este tercer capítulo se abordarán las cuestiones metodológicas de la investigación realizada. Así, en un primer momento, presentaremos los participantes seleccionados en dicho estudio y sus principales características. Posteriormente, detallaremos los instrumentos utilizados, el procedimiento seguido, el diseño metodológico y el plan de análisis estadístico realizado para la obtención de resultados de este trabajo.

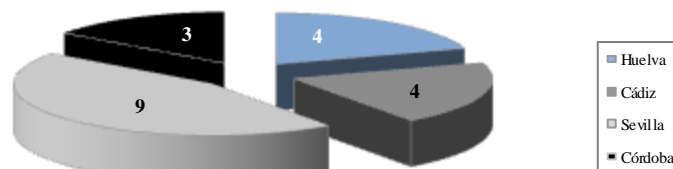
Método

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

2.1. PARTICIPANTES.

La muestra de este estudio estuvo constituida por 1.944 adolescentes, 1.051 chicas (54,1%) y 893 chicos (45,9%) con edades comprendidas entre 12 y 17 años ($M = 14,40$; $DT = 1,13$) que cursaban estudios de educación secundaria en centros públicos y privados de Andalucía Occidental (Huelva, Cádiz, Sevilla y Córdoba). Todos ellos fueron seleccionados en 20 centros educativos elegidos mediante un muestreo por cuotas y en función de las siguientes variables: a) tamaño del centro (pequeño: menos de 600 alumno/as, grande: más de 600 alumnos/as), b) nivel socioeconómico de la zona (media-baja y media-alta), c) tamaño de la población donde se sitúa (pequeño: menos de 30.000 habitantes, grande: más de 30.000 habitantes), d) titularidad del centro (público o privado), e) cohesión o clima del centro (baja y alta) y f) provincia a la que pertenecía el centro. Con la finalidad de mantener la proporción de centros que existen en cada provincia debido al número de habitantes de éstas la muestra estuvo compuesta por cuatro centros de la provincia de Huelva, cuatro de la Cádiz, seis de la de Sevilla y tres de la de Córdoba -ver Figura nº 12-.

Figura nº 12. Distribución de centros en función de la provincia



Igualmente, para respetar la distribución de los centros educativos existentes en función de su titularidad (el 80% centros públicos y el 20% centros privados-concertados), se seleccionaron 16 centros públicos y 4 centros privados-concertados. Respecto al resto de variables la distribución fue equitativa. Con respecto a los centros privados-concertados, debido al número limitado de éstos, no fue posible su representación en todas las categorías. Como se muestra en la Tabla nº 1, suelen concentrarse en municipios grandes, lo cual consideramos que responde posiblemente a la realidad existente.

Método

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 1. Relación de los centros en función de las variables de interés

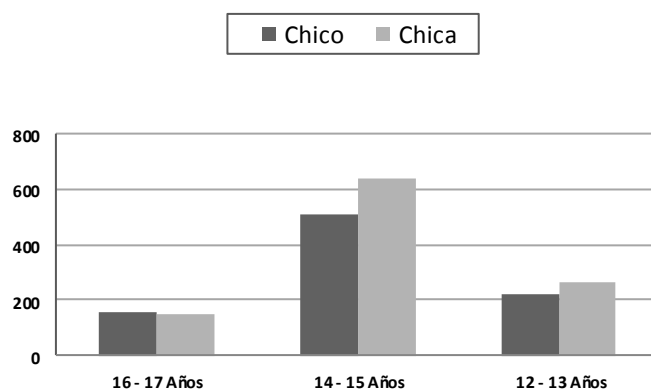
		CENTROS DE MUNICIPIOS GRANDES		CENTROS DE MUNICIPIOS PEQUEÑOS	
		Centro Grande	Centro Pequeño	Centro Grande	Centro Pequeño
ZONA MEDIA-BAJA	Cohesión Alta	1	2 (1)	1	1
	Cohesión Baja	1	1	1	1
ZONA MEDIA-ALTA	Cohesión Alta	3 (2)	1	1	1
	Cohesión Baja	2 (1)	1	1	1

() Centros privados-concertados

En relación al *alumnado*, el estudio se desarrolló en los siguientes niveles educativos de educación secundaria: 2º, 3º y 4º de E.S.O. Teniendo en cuenta que la mayoría de estudiantes de primero de secundaria acababan de entrar en el centro educativo, era altamente improbable que las variables escolares analizadas en el estudio hubiesen tenido ya alguna influencia sobre los alumnos y alumnas, por lo que la recogida de información comenzó en segundo curso. Para el estudio se seleccionaron aleatoriamente dos clases de cada curso, participando en el estudio todos los alumnos y alumnas pertenecientes a éstas.

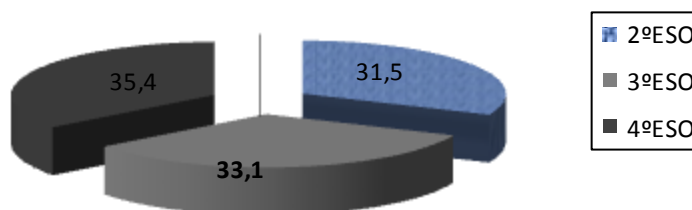
Centrándonos, en las características específicas de la muestra seleccionada puede observarse que en total y en dos de los distintos niveles de edad analizados, el número de chicas fue ligeramente superior al de chicos -ver Figura nº 13-. El mayor número de alumnado estuvo concentrado en el periodo de edad de los 14 y 15 años, con 511 chicos y 641 chicas, es decir, un total 1153 adolescentes (un 59,3% de la muestra de alumnado). El segundo periodo de edad más abundante (24,9%), fue el que correspondía a edades entre los 12 y 13 años, con 485 adolescentes, 223 chicos y 262 chicas. Por último, la cantidad de alumnado que respondían al periodo de edad de los 16 - 17 años fue la menor, constituida por un total de 307 adolescentes, un 15,8 % de la muestra, de los cuales 159 eran chicos y 148 chicas.

Figura nº 13. Alumnado en función de la edad y el sexo



Atendiendo a las distintas etapas educativas, los datos mostraron que la proporción de alumnos y alumnas que cursaban Educación Secundaria Obligatoria se distribuyó relativamente de una forma bastante homogénea en los distintos cursos (un 31,5% de adolescentes cursaba 2º de ESO; un 33,1% 3º de ESO y un 35,4% cursaba 4º de ESO) -ver Figura nº 14-.

Figura nº 14. Porcentaje de alumnado en función del curso escolar



En relación a otras características socio-demográficas, es relevante mencionar que la nacionalidad mayoritaria

Acerca del nivel educativo de los progenitores, prácticamente no se encontraron diferencias en las distintas categorías, entre padres y madres. Los datos informan que menos de un 1% de los progenitores no sabían leer ni escribir y tan sólo un 22,5% de padres y un 21,4% en el caso de las madres sabían leer y escribir, aunque no poseían el graduado escolar. Estos datos informan que aproximadamente un 75% de los progenitores poseían al menos un nivel básico de formación académica (graduado escolar); de los cuales, un 26% y un 24,4% (de padres y madres respectivamente) habían alcanzado niveles universitarios -Tabla nº2-.

Tabla nº 2. Nivel educativo de los progenitores

	Padre	Madre
No sabe leer ni escribir	0,6 %	0,5 %
Sabe leer y escribir pero no tiene el graduado escolar	22,6 %	21,9 %
Posee el graduado escolar	29,6 %	34,5 %
Estudios de Bachillerato, FP, Ciclos	19,6 %	18,3 %
Estudios Universitarios	25,3 %	24,5 %
Información desconocida	2,3 %	0,3 %

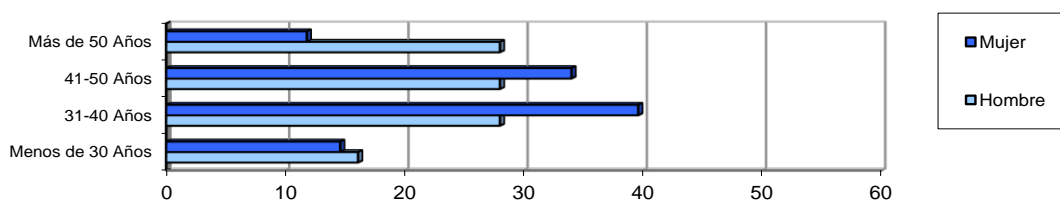
Además, el nivel socioeconómico familiar de la muestra fue evaluado a través del Family Afluencia Scale (Boyce, Torsheim, Currie y Zambon, 2006), con una puntuación de rango de 0 a 9 la población estudiada presentaba una media de 5,78 (DT= 1,97).

En relación a la sub-muestra procedente de la fuente de información del profesorado, estuvo constituida por 336 participantes. La proporción de hombres y mujeres, en función de distintos periodos de edad, puede observarse en la Figura nº 15. La edad del profesorado estuvo comprendida entre los 25 y los 63 años ($M = 41.5$, $DT = 9.47$). La mayoría del profesorado se concentraba en los periodos de edad comprendidos entre 31 y 40 años y 41 y 50 años (un 33.6%

Método

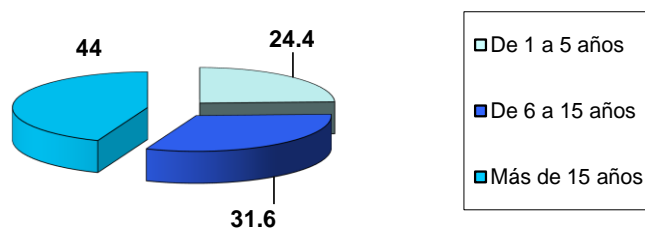
y 31.1%, respectivamente, de la totalidad del profesorado). En ambas etapas la representatividad del sexo femenino era superior a la de los hombres. Hay que considerar que en el área de la OCDE confluyen dos fenómenos en la evolución reciente de la población docente: su progresivo envejecimiento a la vez que una creciente feminización. La situación comparativamente en España es diferente, ya que en el caso de la educación secundaria (OCDE, 2005) la población docente es más joven que la media -no así en el caso de primaria- pero la feminización del profesorado no alcanza el 60% en España frente al 65% que es el valor medio de la OCDE.

Figura nº 15. Porcentaje de profesorado en función de la edad y el sexo



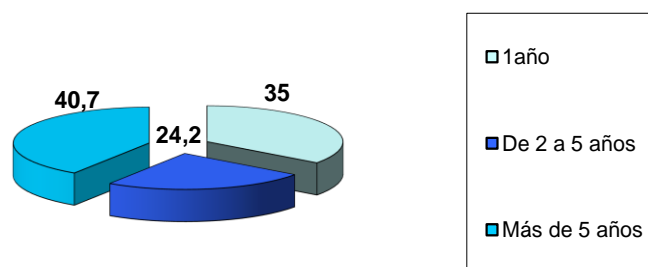
Respecto a los años de experiencia docente del profesorado participante, destacar el hecho de que un 44% de esta sub-muestra había desarrollado una experiencia profesional como profesor o profesora durante más de 15 años. El 31.6% del profesorado llevaba siendo docente un periodo de tiempo comprendido entre los 6 y 15 años. Por último, el 24.4% había sido profesor o profesora durante un tiempo inferior a 5 años (ver Figura nº 16).

Figura nº 16. Porcentaje de profesorado en función de los años de experiencia docente



La Figura nº 17 muestra la distribución del profesorado, atendiendo a los años de permanencia profesional en el centro escolar, en el que se realizó el estudio. La mayoría del profesorado participante (un 40.7%) llevaba trabajando en el centro educativo más de cinco años. También fue elevado el número de profesores y profesoras con un sólo año de permanencia en el centro (35%), mientras que el resto del profesorado (24.2%) había trabajado en el centro por un periodo de tiempo que oscilaba entre los dos y cinco años.

Figura n° 17. Porcentaje de profesorado en función de los años de experiencia docente



Hay que indicar que debido a la utilización de procedimientos de autoinformes, un porcentaje del profesorado optó por no completar los ítems sobre las variables más personales (sexo, edad, años de experiencia o permanencia en el centro). No obstante, en ninguna de las variables mencionadas se alcanzó una cifra de información desconocida superior al 14% de la muestra del profesorado.

Método

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

2.2. INSTRUMENTOS.

Hay que reseñar que en dicho estudio se optó por el uso de cuestionarios. El uso de autoinformes resulta ser la herramienta más adecuada para obtener un gran volumen de información, de forma rápida y sobre un número elevado de sujetos (Sierra, 1991). Además, hay que considerar que el cuestionario, dentro del campo actual de la investigación psicológica, constituye uno de los tipos de instrumentos más utilizados en el ámbito científico nacional e internacional, lo que facilita la comparabilidad de resultados.

Por otra parte, también es importante señalar dos cuestiones que se tuvieron en cuenta a la hora de diseñar los instrumentos del estudio. La primera, que atendiendo a la complejidad del estudio, y teniendo presente que un objetivo principal era ofrecer una visión comprehensiva y holística del desarrollo positivo adolescente, fue necesario recoger información de diversas variables o indicadores que constituyen competencias o activos a promover desde los modelos de desarrollo positivo adolescente (véase Oliva et al., 2008, 2010), aunque también consideramos de forma complementaria algunas medidas relacionadas con el ajuste/desajuste adolescente. La segunda, que como pretendíamos analizar en este trabajo como objetivo también fundamental la contribución del contexto escolar -su riqueza en activos- al desarrollo positivo, sí consideramos necesario al menos triangular la información considerando conjuntamente la perspectiva tanto del alumnado como del profesorado al respecto. Ante la carencia de instrumentos que específicamente evaluaran la percepción de los activos del centro desde un enfoque positivo sendas escalas fueron creadas y validadas a tal efecto.

Con objeto de facilitar la comprensión del alto número de instrumentos administrados y tener una visión global del conjunto de dimensiones analizadas en este estudio se presenta la Tabla nº 3.

En dicha tabla quedan recogidos todos los instrumentos utilizados en este trabajo así como las áreas y dimensiones evaluadas con los mismos.

Posteriormente, procederemos a describir cada uno de ellos, presentando sus principales características y los índices de fiabilidad que obtuvieron en este estudio.

Método

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 3. Conjunto de instrumentos administrados en el estudio.

Áreas	VARIABLES Y DIMENSIONES	Instrumentos de evaluación
VARIABLES Sociodemográficas (VI)	VARIABLES socio-demográficas personales y familiares del alumnado (edad, género, curso, nacionalidad, nivel etc.)	<i>Cuestionario de Datos Socio-demográficos</i> desarrollado <i>ad hoc</i> para la investigación. Incluye el <i>Family Affluence Scale</i> (Boyce, Torsheim, Currie y Zambon, 2006)
	VARIABLES socio-demográficas personales del profesorado (edad, género, titulación, perfil, años de experiencia, permanencia en el centro, etc.)	<i>Cuestionario de Datos Socio-demográficos</i> desarrollado <i>ad hoc</i> para la investigación; como prólogo a la escala de centro.
VARIABLES de centro (VI)	Tamaño del centro	<i>Entrevista semiestructurada</i> desarrollada <i>ad hoc</i> para la investigación para recabar información del equipo directivo y/o equipo de orientación.
	Titularidad del centro	
	Estabilidad del profesorado	
	Oferta educativa	
	Participación en planes, proyectos y programas	
Activos escolares percibidos (VI)	Clima y funcionamiento del centro educativo desde la perspectiva del alumnado <ul style="list-style-type: none"> • Clima del centro • Vínculos • Claridad de normas y valores • Empoderamiento y oportunidades positivas 	<i>Escala de percepción del clima y funcionamiento del centro</i> – versión alumnado-. Desarrollada <i>ad hoc</i> para este estudio.
	Clima y funcionamiento del centro educativo desde la perspectiva del profesorado <ul style="list-style-type: none"> • Clima de convivencia • Seguridad percibida • Cohesión del profesorado • Vínculos • Implicación • Metas educativas • Empoderamiento 	<i>Escala de percepción del clima y funcionamiento del centro</i> – versión profesorado-. Desarrollada <i>ad hoc</i> para este estudio.
Competencia Personal (VD)	Autoestima	<i>Escala de Autoestima</i> (Rosenberg, 1965)
Bienestar (VD)	Satisfacción vital	<i>Escala para la Evaluación de la Satisfacción Vital</i> (Huebner, 1991)
Competencia Emocional (VD)	Inteligencia emocional	<i>Evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones- adaptada y reducida</i> por Fernández-Berrocal et al. (2004) de la <i>escala original - Traid Meta-Mood-Scale-48</i> (Salovey y Mayer, 1995).
Competencia Social (VD)	Habilidades sociales	<i>Escala para la evaluación de las habilidades sociales</i> , desarrollada <i>ad hoc</i> para este estudio.
Competencia Moral (VD)	Valores	<i>Escala de Valores para Adolescentes</i> (Antolín, Oliva, Pertegal y López, 2011)
Competencia académica	Compromiso con el aprendizaje	<i>Cuestionario de Estilos de Vida</i> desarrollado <i>ad hoc</i> para esta investigación
	Calificaciones escolares	
Ajuste	Problemas de Ajuste Externo e Interno	<i>Youth Self Report, YSR</i> (Achenbach y Rescorla, 2001)
Adolescente	Consumo de sustancias	<i>Cuestionario de Estilos de Vida</i> desarrollado <i>ad hoc</i> para esta investigación

• **Cuestionario de Datos Socio-demográficos –Anexo A-**: Se trata de un cuestionario elaborado *ad hoc* para esta investigación. En este cuestionario se recoge información acerca de las características socio-demográficas personales y familiares de los chicos y chicas evaluados, donde quedan incluidas las preguntas del *Family Affluence Scale* (Boyce et al., 2006), escala desarrollada y validada para medir el nivel socio-económico familiar ($M=5,75$; $DT=1,97$; rango=0–9). La cumplimentación del cuestionario en su conjunto requiere aproximadamente cinco minutos e incluye aspectos como edad y sexo de los adolescentes evaluados, nacionalidad propia y parental, tipo de estructura familiar, nivel educativo parental o nivel socioeconómico familiar.

• **Escala de Percepción del Clima y Funcionamiento del Centro - Versión Alumnado - Anexo B-**: Escala desarrollada y validada para este estudio, obteniendo unos buenos índices de fiabilidad ($\alpha=.90$) y validez (RMSEA = .046; GFI = .92; AGFI= .90; CFI = .97). Esta escala permite evaluar la percepción que chicos y chicas adolescentes tienen sobre diversas dimensiones del centro educativo en el que estudian. Su proceso psicométrico de construcción y validación será detallada como un primer paso de los resultados de esta tesis. Concretamente, se trata de una escala que puede ser aplicada de forma individual o colectiva a partir de los 12 años y que está compuesta por 30 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 y 7. La escala ofrece nueve puntuaciones parciales (relaciones entre iguales, seguridad, pertenencia, apoyo percibido, normas, valores, influencia percibida, recursos e instalaciones y actividades) que son agrupadas en una puntuación total y cuatro dimensiones globales de segundo orden. Las dimensiones de segundo orden así como los aspectos que evalúa son:

- *Clima*. Se refiere a dos aspectos, por un lado, incluye el grado en que los adolescentes perciben las relaciones entre iguales como buenas, y por otro, la no percepción de inseguridad en el centro. Esta dimensión incluye seis ítems en total, tres ítems referidos a la percepción del clima de relación entre iguales (ej.: “La mayoría de los alumnos de este centro nos llevamos bien”) y otros tres referidos a la percepción de no seguridad en el centro (ej.: “Algunos compañeros de este centro se sienten amenazados por otros”). La fiabilidad según indicó el coeficiente alfa de Cronbach fue de ,78 en este estudio.

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

- *Claridad de normas y valores*. Engloba dos aspectos que tienen que ver con la regulación del comportamiento y ajuste adolescente, y por tanto, con la labor más educativa del centro. Por un lado, esta dimensión evalúa el grado en que los adolescentes perciben la claridad de límites en cuanto a las normas existentes en el centro. Por otro lado, valora la percepción de la

Método

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

coherencia en la promoción de valores en el centro por parte del profesorado. Esta dimensión también incluye siete ítems en total, tres ítems referidos a la percepción de la claridad de normas (ej.: “Todos los alumnos conocemos los límites y normas que hay que respetar en este centro”) y otros cuatro ítems sobre la percepción de valores promovidos por el centro (ej.: “En este centro se nos ayuda a respetar y comprender las costumbres de otras culturas y países”). La fiabilidad según indicó el coeficiente alfa de Cronbach fue de ,82.

- *Empoderamiento y oportunidades positivas.* Se refiere a tres aspectos claramente correlacionados en el sentido del grado en que los adolescentes perciben oportunidades positivas para su desarrollo sociopersonal. Supone la valoración de los recursos e instalaciones del centro como oportunidades, la oferta de actividades dirigidas a los adolescentes, y finalmente, la percepción de la influencia en la vida del centro o la percepción de fomento de la participación del alumnado (“empoderamiento”). Esta dimensión está compuesta por 10 ítems, tres ítems referidos al empoderamiento (p.ej.: “Los alumnos proponemos algunas celebraciones y actividades del centro y participamos en su organización”), tres ítems referidos a recursos e instalaciones del centro (ej.: “En el centro hay salas de estudio y espacios para que los alumnos trabajemos en grupo”), y finalmente, cuatro ítems sobre la oferta de actividades (ej.: “En este centro se organizan muchas actividades culturales: teatro, conciertos, exposiciones, etc.”). El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para esta dimensión fue de ,83.

• *Escala de Percepción del Clima y del Funcionamiento del Centro (Versión para el Profesorado) -Anexo C-*. Escala desarrollada y validada para este estudio, obteniendo unos buenos índices de fiabilidad ($\alpha=.94$) y validez (RMSEA = .075; SRMR=.074; CFI = .97; NNFI=.96). Esta escala permite evaluar la percepción de los docentes sobre diversas dimensiones del centro educativo en el que trabajan. Su proceso psicométrico de construcción y validación será detallada posteriormente en los resultados de esta tesis. Concretamente, se trata de una escala que puede ser aplicada de forma individual o colectiva compuesta por 30 ítems que deben ser puntuados en una escala tipo Likert de siete puntos. Ofrece una puntuación global que puede considerarse como un indicador de la calidad del centro, con respecto al clima social y el buen funcionamiento, desde la percepción de los profesores y profesoras que trabajan en él. Además, consta de siete subescalas que hacen referencia a diferentes aspectos o dimensiones del clima escolar y del funcionamiento del centro. Son: *clima de convivencia, seguridad, cohesión, vinculación con el centro, implicación, metas educativas y empoderamiento.*

- *Clima de convivencia:* Se refiere al grado en que el profesorado del centro percibe el clima social que existe en él – tanto las relaciones entre el profesorado y estudiantes, como entre el propio alumnado- además del cumplimiento de las normas. Está compuesta por seis ítems (por ejemplo: “En este centro las relaciones entre el alumnado y el profesorado son buenas” o “En general, el alumnado respeta las normas del centro). El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para esta dimensión fue de ,93.

- *Seguridad:* Esta subescala está formada por cuatro ítems referidos a cómo el profesorado percibe los problemas de seguridad y el nivel de conflictividad a nivel del alumnado en el centro

(por ejemplo: “En este centro algunos alumnos/as se sienten amenazados”, etc.). La fiabilidad según indicó el coeficiente alfa de Cronbach fue de ,82.

- *Cohesión*: Se refiere a dos aspectos interrelacionados empíricamente: el grado en que el profesorado percibe que en la toma de decisiones el centro funciona de una manera democrática; así como, sobre la percepción de la existencia o no, de buenas relaciones entre el propio profesorado. Está compuesta por cuatro ítems (por ejemplo: “Existe un clima de confianza entre el profesorado de este centro”, “Los docentes siempre participamos en las decisiones importantes que adopta el Centro”). La fiabilidad obtenida para esta dimensión fue de ,89.

- *Vinculación con el centro*: Esta subescala incluye cuatro ítems referidos al sentimiento de pertenencia con el centro así como con la satisfacción con éste (por ejemplo: “A mí me gusta bastante este centro” o “Me siento orgulloso de formar parte de este centro”). La fiabilidad según indicó el coeficiente alfa de Cronbach fue de ,89 en este estudio.

- *Implicación o compromiso del profesorado*: Los cuatro ítems que conforman esta dimensión se refieren al grado de implicación o compromiso del profesorado con la vida del centro (por ejemplo: “Los docentes de este centro se esfuerzan de forma sincera para lograr los propósitos que el centro se trazó”). La fiabilidad obtenida para esta dimensión fue de ,83.

- *Metas educativas*: Se refiere al planteamiento, por parte del profesorado, de las metas académicas y si éstas se inclinan más hacia lo instruccional o lo educativo. Está formada por cuatro ítems (por ejemplo: “En este centro es más importante el formar buenas personas y ciudadanos responsables que incluso los resultados escolares”). La fiabilidad según indicó el coeficiente alfa de Cronbach fue de ,78.

- *Empoderamiento*: Esta subescala está formada por cuatro ítems a través de los cuales el profesor o profesora que cumplimenta el cuestionario indica la percepción que tiene de la influencia del alumnado en la vida del centro (por ejemplo: “Algunas de las actividades que se realizan en las clases son propuestas por el alumnado” o “El alumnado participa en la elaboración de las normas del centro”). La fiabilidad según coeficiente de Cronbach fue de ,75.

• **Escala de autoestima** (Rosenberg, 1965) -*Anexo D*:- Constituye una de las escalas más utilizadas para la medición de la autoestima. Fue desarrollada originalmente por Rosenberg (1965) para la evaluación de adolescentes e incluye diez ítems cuyos contenidos se centran en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo/a. La mitad de los ítems están enunciados en positivo y la otra mitad en negativo. Aunque inicialmente fue diseñada como escala de Guttman, posteriormente se ha hecho común su puntuación como escala tipo Likert, donde los ítems se responden en una escala de cuatro puntos (1= muy de acuerdo, 2= de acuerdo, 3= en desacuerdo, 4= totalmente en desacuerdo). Para su corrección deben invertirse las puntuaciones de los ítems enunciados de manera negativa (3, 5, 8, 9, 10) y posteriormente hacerse la media de todos los ítems. La puntuación total oscila entre 1 y 4.

La adaptación española de la escala ha sido validada tanto en población adolescente (Atienza, Moreno y Balaguer, 2000) como universitaria (Martín-Albo, Núñez, Navarro y

Método

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Grijalvo, 2007). En esta investigación se utilizó una traducción al castellano, que obtuvo un coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, de ,82 ($M=3,16$; $DT=0,48$; rango=1–4).

- **Escala para la Evaluación de la Satisfacción Vital** (Huebner, 1991; Galíndez y Casas, 2010) -Anexo E-: Este instrumento permite evaluar la satisfacción vital de chicos y chicas adolescentes. Fue desarrollado y validado por Huebner en 1991 y se trata de una escala que puede aplicarse de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años. Está compuesta por siete ítems (por ejemplo, “Mi vida va bien”, “Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida”) que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 7 (Totalmente de acuerdo) y ofrece una única puntuación global. Recientemente, una traducción al castellano ha sido validada por Galíndez y Casas (2010). Concretamente, en este estudio ha sido empleada una traducción al castellano de la escala original. Alcanzó un coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, de ,81 ($M=5,22$; $DT=1,09$; rango=1–7).

- **Escala para la Evaluación de la Expresión, Manejo y Reconocimiento de Emociones-TMMS-24- Anexo F-:** La escala TMMS-24 hace referencia a la reducción y adaptación española realizada por Fernández-Berrocal et al. (2004) del TMMS-48 (*Trait Meta-Mood-Scale-48*) desarrollada y validada originariamente por Salovey y Mayer (1995). Esta escala sirve para evaluar la inteligencia emocional percibida. El *TMMS-24 (Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale)* es una escala rasgo de metaconocimiento emocional. En concreto, mide las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas. Como su nombre indica, la escala se compone de 24 ítems que deben ser puntuados con una escala tipo Likert de cinco puntos (desde 1= Nada de acuerdo, hasta 5= Totalmente de acuerdo), los cuales se agrupan en las siguientes dimensiones:

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

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

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

- **Escala para la Evaluación de las Habilidades Sociales – Anexo G-:** Este instrumento fue creado *ad hoc* por el equipo de investigación para este estudio. En su versión final consta de 12 ítems que versan sobre las habilidades sociales tanto comunicativas o relacionales, la

asertividad (positiva y negativa) y las habilidades de resolución de conflictos. Se obtiene una puntuación global en habilidades sociales, así como puntuaciones concretas en las subescalas que componen la misma:

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

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

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

• *Escala de Valores para el Desarrollo Positivo Adolescentes (EV-DPA)* (Antolín, Oliva, Pertegal y López, 2011) -Anexo H-: Escala desarrollada y validada en el transcurso de la investigación por Antolín-Suárez et al. (2011), obteniendo unos buenos índices de fiabilidad y validez dimensional (RMSEA = ,05; GFI = ,94; AGFI= ,93; CFI = ,98). Esta escala permite evaluar la importancia que chicos y chicas adolescentes conceden a un conjunto de valores implicados en su desarrollo positivo. Puede ser aplicada de forma individual o colectiva a partir de los 12 años y está compuesta por 24 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Nada importante) y 7 (Lo más importante). A través de esta escala se obtienen ocho puntuaciones parciales como son *compromiso social* ($M=3,75$; $DT=1,43$; rango=1-7), *prosocialidad* ($M=4,49$; $DT=1,37$; rango=1-7), *justicia e igualdad* ($M=4,95$; $DT=1,40$; rango=1-7), *honestidad* ($M=5,78$; $DT=1,14$; rango=1-7), *integridad* ($M=3,39$; $DT=1,26$; rango=1-7), *responsabilidad* ($M=5,53$; $DT=1,20$; rango=1-7), *reconocimiento social* ($M=3,51$; $DT=1,48$; rango=1-7) y *hedonismo* ($M=5,29$; $DT=1,33$; rango=1-7); y tres puntuaciones globales:

- *Valores sociales*: Agrupa los nueve ítems referidos a valores prosociales (por ejemplo, “dedicar parte del tiempo de uno a ayudar a los demás”), de justicia e igualdad (“Luchar contra las injusticias sociales”) y de compromiso social (“Participar en algún grupo comprometido socialmente”). Es una dimensión que indica una actitud empática y prosocial en el adolescente, y un interés por colaborar en actividades de ayuda a otras personas. La fiabilidad según indicó el coeficiente alfa de Cronbach para esta dimensión fue de ,89 ($M=4,39$; $DT=1,14$; rango=1-7).

Método

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

- *Valores personales*: Integra nueve ítems referidos a valores como la honestidad (“Ser sincero con los demás”), la responsabilidad (“No culpar a otros de nuestros errores”) y la integridad (“Comportarse de acuerdo con los principios en los que se cree”). Por lo tanto son valores que indican la importancia concedida a la seguridad y fortaleza personal para actuar de forma coherente con los propios principios. Esta escala obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de ,89 ($M=5,57$; $DT=1,00$; rango=1–7).

- *Valores individualistas*: Agrupa seis ítems, tres de ellos que representan una búsqueda de popularidad y de reconocimiento social por parte del adolescente (por ejemplo, “que las demás personas me admiren”). Los otros tres ítems representan claramente valores de hedonismo, búsqueda del placer y satisfacción personal (“Buscar cualquier oportunidad para divertirse”). Los valores que se agrupan en este bloque tienen un significado menos positivo que los anteriores incluso llegándose a poder considerar como valores con valencia negativa para el desarrollo positivo adolescente. La fiabilidad fue de ,80 ($M=4,40$; $DT=1,12$; rango=1–7).

• ***Youth Self Report (YSR)*** (Achenbach y Rescorla, 2001) –*Anexo I*:- Se trata de una escala desarrollada por Achenbach y Rescorla (2001) para obtener información sistematizada directamente de niños y adolescentes (entre 11 y 18 años) sobre problemas emocionales y conductuales. El *Youth Self-Report (YSR)* forma parte de un sistema de evaluación multiaxial, denominado *Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)* y es una escala utilizada, adaptada y validada en numerosos estudios (Achenbach y Rescorla, 2001). En esta investigación se ha utilizado una traducción al castellano de la versión original (112 ítems) pero eliminando aquellos 14 destinados a evaluar la deseabilidad social. Los 98 ítems seleccionados tras la aplicación del anterior criterio deben ser respondidos eligiendo entre tres opciones de respuesta: 0 “no es verdad”, 1 “algo verdadero” o 2 “muy verdadero”. Incluye ocho subescalas de primer orden (depresión ansiosa, depresión retraída, quejas somáticas, problemas sociales, problemas de pensamiento, problemas de atención, conducta de ruptura de normas y conducta agresiva) y dos grupos de síndromes de banda ancha compuesto a partir de algunas de las subescalas anteriores (Síndrome internalizante, compuesto por las tres primeras subescalas de primer orden, $M=10,05$; $DT=6,88$, y síndrome externalizante, compuesto por las dos últimas subescalas de primer orden, $M=10,07$; $DT=7,89$). Igualmente, el YSR permite obtener una puntuación total de otros problemas concernientes a los problemas no incluidos en los dos síndromes expuestos, relacionados con déficit cognitivo-relacionales (problemas sociales, problemas de pensamiento, problemas de atención); $M=11,10$; $DT=7,36$; y una puntuación total de problemas mediante la suma de todas las escalas anteriores. Los índices de fiabilidad obtenidos en este estudio a través del coeficiente alpha de Cronbach fueron ,83, síndrome internalizante; ,81, síndrome externalizante; ,93, problemas cognitivo-relacionales; , 73, puntuación total; ,73, depresión ansiosa; ,61, depresión retraída; ,67 quejas somáticas; ,70, problemas sociales; ,72, problemas de pensamiento; ,71 problemas de atención; ,77 conducta de ruptura de normas y ,81, conducta agresiva.

• ***Cuestionario de Estilo de Vida-Anexo J***:- Cuestionario desarrollado *ad hoc* para esta investigación que recogía información acerca de diferentes aspectos de la vida del adolescente, entre ellos: las calificaciones escolares del curso pasado, la percepción acerca de su compromiso

con el aprendizaje y los estudios, así como la frecuencia de consumo de distintas sustancias: tabaco, bebidas alcohólicas; hachís, porros y marihuana; consumo de cocaína y de pastillas (éxtasis u otras drogas de diseño).

Método

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

2.3. PROCEDIMIENTO.

En primer lugar, se llevó a cabo la planificación y el diseño del estudio. En segundo lugar, se procedió a realizar el trabajo de campo a través de la recogida de datos en los centros educativos seleccionados como muestras objetos de estudio.

Para la planificación y el diseño del estudio se partió de una exhaustiva revisión bibliográfica. Dicha revisión ayudó tanto al establecimiento de objetivos como a la selección de instrumentos a utilizar. Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de este estudio era ofrecer una visión comprehensiva de la riqueza en activos del contexto escolar fue necesaria la recopilación de información tanto desde la perspectiva del alumnado como del profesorado. A su vez como pretendíamos abordar una visión global acerca del desarrollo positivo y ajuste adolescente, como objetivos interrelacionados, fue necesaria la recopilación de información de un amplio conjunto de variables o indicadores: competencia personal, bienestar adolescente, competencia emocional, competencia social, competencia moral, competencia y éxito académico, ajuste externo, ajuste interno y consumo de sustancias – éstos tres últimos como indicadores del ajuste/desajuste adolescente-.

Con el propósito de dar respuesta a los objetivos del estudio se procedió a seleccionar una muestra representativa de la población adolescente de Andalucía Occidental mediante un procedimiento de muestreo por cuotas. En primer lugar fueron seleccionados 20 centros educativos en función a las siguientes variables a) tamaño del centro (pequeño: menos de 600 alumnos/as, grande: más de 600 alumnos/as), b) provincia a la que pertenecía el centro, c) tamaño de la población donde se sitúa (pequeño: menos de 30.000 habitantes, grande: más de 30.000 habitantes), d) titularidad (público o privado), e) cohesión o clima del centro (baja y alta) y f) nivel socioeconómico de la zona (media-baja y media-alta). La información necesaria para determinar estas dos últimas variables se obtuvo mediante entrevistas telefónicas con miembros del equipo de directivo de los centros en las que también se indagaba sobre la su predisposición a participar en el estudio.

Una vez seleccionados los centros se realizaron visitas para explicar de forma detallada los objetivos del estudio y el procedimiento para llevarlo a cabo, y se fijaron las fechas para aplicar los cuestionarios al alumnado. En cada centro se eligieron al azar dos grupos-clases de 2º de ESO, dos de 3º de ESO, dos de 4º de ESO. Todo el alumnado de cada una de estas clases cumplimentó, durante el horario escolar y de forma anónima, los instrumentos de evaluación en dos sesiones colectivas de una hora de duración. En estas sesiones siempre estuvieron presentes miembros del equipo de investigación.

En dicha visita al centro además se entregaron en sobre el cuestionario autoinforme a cada uno de los docentes del centro -tanto sobre sus variables sociodemográficas como acerca de su percepción del centro -, concertando una segunda fecha para la recogida posterior en sobre cerrado para asegurar el anonimato. A su vez también entre la primera y segunda visita fue realizada una entrevista estructurada para recoger información sobre algunas variables

Método

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

estructurales y de funcionamiento de cada centro. Así, en todos los casos se entrevistó personalmente a un profesional del equipo directivo y a uno del departamento de orientación. Solo comentar un dato que nos resultó llamativo respecto a la continuidad de los departamentos de orientación, en la misma línea de lo encontrado en el caso del profesorado: aproximadamente la mitad de la muestra entrevistada (47.1%) presentaba una duración inferior a un año de permanencia en el centro educativo.

2.4. DISEÑO METODOLÓGICO Y PLAN DE ANÁLISIS.

El diseño metodológico utilizado en este estudio puede ser considerado básicamente como un *estudio empírico* con *metodología selectiva de encuesta*. Este planteamiento metodológico se caracteriza por el uso de encuestas como herramienta fundamental para la obtención de evidencias empíricas junto a la no manipulación experimental del objeto de estudio analizado (Moreno, Martínez y Chacón, 2000).

Asimismo, en función de la dimensión temporal y el número de registros realizados, el diseño puede etiquetarse como *transversal*, en tanto que se analiza el mismo fenómeno mediante un registro puntual de los datos a través de varias cohortes temporales cuasi comparables entre sí (Ato, 1991; Chacón, Shadish y Cook, 2008; Shadish, Cook y Campbell, 2002).

Por último, cabe mencionar que en función del número de variables dependientes (VD) e independientes (VI) consideradas, se trata de un diseño *multivariante*, al considerador múltiples indicadores de desarrollo positivo y ajuste adolescente como VDs- que ya presentamos, ver pág. 130- , y *factorial*, ya que se cuenta con varios factores como VI, fundamentalmente, los activos escolares considerados desde la perspectiva del alumnado, además de diversas variables sociodemográficas consideradas.

Con objeto de poder comprender la información empírica que posteriormente se presenta, en este apartado describimos brevemente a continuación el plan de análisis de datos desarrollado en el mismo con algunas indicaciones sobre las decisiones tomadas.

- *Tratamiento de valores perdidos*: Teniendo presente la gran importancia que los valores perdidos tienen tanto en los análisis estadísticos como en su interpretación, en este estudio se prestó especial atención a su tratamiento. Siempre que el número de valores perdidos por escala o subescala lo permitió, los valores faltantes fueron hallados mediante el método de imputación por regresión.

- *Tratamiento de casos atípicos*: Debido a que una de las consecuencias directas de la presencia de *datos atípicos* suele ser la distorsión de resultados, ya que la mayoría de los análisis estadísticos se ven afectados por su presencia, en este estudio se consideró necesaria tanto su detección como su tratamiento. Para la detección de casos atípicos univariantes se siguieron los criterios especificados por Hair, Anderson, Tathan y Black (2008), mientras que para la detección de casos atípicos *multivariantes* se computó la distancia de Mahalanobis. (Tabachnick y Fidell, 2007). Siguiendo la doctrina defendida por autores como Hair et al. (2008) cuando la inclusión de los atípicos no supuso variación sustancial en el análisis éstos fueron mantenidos.

Método

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

- *Análisis estadísticos realizados:* Para dar respuesta a los objetivos planteados en este trabajo ha sido necesaria la realización de diferentes análisis estadísticos. Específicamente: análisis descriptivos, factoriales exploratorios, análisis de la varianza, de conglomerados, correlacionales, de regresión lineal y, por último, análisis de estructura de varianza-covarianza (modelos de ecuaciones estructurales). Las especificaciones y los criterios utilizados en cada uno de ellos serán comentados pertinentemente en el apartado de resultados. Huelga mencionar que para cada uno estos análisis estadísticos fueron comprobados previamente como requisitos los supuestos estadísticos exigidos para garantizar la adecuación de los resultados del estudio (Tabachnick y Fidell, 2007).

- *Paquetes estadísticos utilizados:* en este estudio los análisis estadísticos de este trabajo se llevaron a cabo utilizando los siguientes programas estadísticos: 1) *SPSS Statistics*, versión 17.0 (SPSS Inc, 2008), y 2) *LISREL 8.71* (Jöreskog y Sörbom, 2004).

3. RESULTADOS

3. RESULTADOS

A lo largo de este tercer capítulo del estudio empírico vamos a presentar los principales resultados de investigación obtenidos en este trabajo. Para ello, hemos dividido dichos resultados en nueve bloques en relación a los distintos objetivos específicos perseguidos en esta tesis doctoral.

En un primer bloque de resultados, apartado 3.1, presentaremos el procedimiento psicométrico llevado a cabo en la construcción y validación de un instrumento de medida para evaluar la percepción y funcionamiento del centro desde la perspectiva del alumnado. Posteriormente, en base a las distintas dimensiones validadas en la percepción del centro se describen y analizan de forma detallada las diferencias encontradas en función del género y del curso escolar. Finalmente, se construyó una tipología de sujetos en base a la mayor o menor riqueza de activos percibidos en los centros educativos.

En un segundo bloque de resultados, apartado 3.2, se expone a su vez el procedimiento psicométrico seguido para la validación de una escala de evaluación del clima y funcionamiento del centro desde la perspectiva del profesorado. En base a las dimensiones encontradas, posteriormente se exploran las diferencias encontradas en las percepciones del profesorado en función de ciertas características consideradas en este estudio: edad, género, perfil formativo, experiencia docente y tiempo de permanencia en el centro.

Resultados

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

En un tercer bloque de resultados, apartado 3.3, se presenta en primer lugar la comparación de las percepciones del alumnado y del profesorado sobre ciertas dimensiones fundamentales en la vida de un centro educativo, para posteriormente detallar el proceso seguido para construir una tipología de centros en base a la percepción conjunta del alumnado y profesorado sobre los centros educativos.

En un cuarto bloque de resultados, apartado 3.4, se explora a través de distintos análisis estadísticos la relación entre algunas variables de centro contempladas en este estudio (tamaño de centro, estabilidad del profesorado, titularidad, oferta educativa, participación en planes y programas institucionales) y los activos escolares percibidos por el alumnado (clima social; vínculos; claridad de normas y valores; y empoderamiento y oportunidades positivas). Además, se presenta la relación entre dichas variables de centro consideradas y la tipología de centros antes construida.

En un quinto bloque de resultados, apartado, 3.5., se presentan los distintos descriptivos y análisis en función del género y curso escolar de todos los indicadores utilizados en el presente trabajo para caracterizar las distintas competencias (personal, emocional, social, emocional, académica y moral) implicadas en el desarrollo positivo, así como los indicadores utilizados para evaluar tanto el bienestar adolescente como el éxito escolar.

En un sexto bloque de resultados, apartado, 3.6., se detallan los distintos descriptivos y análisis en función del género y curso escolar de todos los indicadores utilizados para evaluar el ajuste adolescente en este trabajo: ajuste interno, ajuste externo y consumo de sustancias.

En un séptimo bloque de resultados, apartado, 3.7., se presentan los distintos análisis para evaluar la posible influencia de la tipología de activos, de centros y la titularidad en el desarrollo positivo y ajuste adolescente.

En un octavo bloque de resultados, apartado, 3.8., se exponen los distintos análisis estadísticos realizados para identificar los activos escolares que contribuyen de forma más relevante a los distintos indicadores utilizados respecto al desarrollo positivo y ajuste adolescente.

Por último, *en un noveno bloque de resultados*, apartado 3.9, presentaremos el desarrollo de sendos modelos estructurales parciales en base a los activos escolares más relevantes identificados posteriormente para poder evaluar si dichos activos contribuyen simultáneamente tanto al bienestar, competencia, ajuste y bienestar de los y las adolescentes.

Con objeto de sintetizar los principales resultados obtenidos, al final de cada uno de los bloques o apartados indicados presentaremos un breve resumen de los hallazgos más relevantes a nuestro juicio de los resultados analizados.

3.1. LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE EL CENTRO.

En este primer bloque, antes de presentar propiamente los resultados de las distintas variables analizadas en este estudio respecto a las percepciones del alumnado, presentamos el procedimiento psicométrico realizado para construir y validar un instrumento de medida de cara a evaluar de manera conjunta las vivencias subjetivas de la muestra de adolescentes acerca de las posibles fortalezas presentes en sus centros educativos. Ello supone el punto de partida, el primer objetivo de esta tesis, previo a la descripción y análisis de las tendencias observadas respecto al género y curso del alumnado, que veremos en un segundo momento de este bloque de resultados.

3.1.1. Desarrollo y validación de una escala de percepción de activos escolares desde la perspectiva del alumnado.

Huelga señalar en este momento que el proceso de construcción de un test o escala resulta ser un procedimiento complejo donde aspectos teóricos y metodológicos no tienen una clara separación. Por ello, y por motivos de facilitar la lectura y comprensión hemos optado por aunar aquí de forma breve toda la información necesaria relativa a la construcción de tests, que sería aplicable a la validación también de una segunda escala dirigida al profesorado, que veremos posteriormente en un segundo bloque de resultados.

Para la construcción de las escalas del presente estudio, tomamos como referencia fundamental la propuesta de Carretero-Dios y Pérez (2005), quienes especificaron las siguientes fases: 1) *Justificación del estudio*, 2) *Delimitación conceptual del constructo a evaluar*, 3) *Construcción y evaluación cualitativa de ítems*, 4) *Análisis estadístico de los ítems*, 5) *Estudio de la dimensionalidad del instrumento*, 6) *Estimación de la fiabilidad* y 7) *Obtención de evidencias externas de validez*. Esta última fase no será abordada en este momento, consideramos que esta tesis en sí misma evidencia dicha validez con los posteriores análisis de relaciones entre dichas percepciones del alumnado y las distintas variables o indicadores de desarrollo positivo y ajuste adolescente.

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

- Justificación del estudio y delimitación conceptual del constructo a evaluar.

En la introducción de este trabajo se evidenciaba cómo la literatura de investigación refleja una relación consistente entre ciertas percepciones y vivencias subjetivas del alumnado sobre sus centros educativos y diversos indicadores del desarrollo positivo adolescente (Blum et al., 2002; Oliva et al., 2008).

Para esta tesis se planteó la necesidad de disponer de un instrumento que permitiera evaluar las posibles fortalezas o activos del contexto escolar al mismo tiempo que se ajustara ciertos requisitos establecidos. En este sentido, una razón fundamental de cara a no utilizar o adaptar otras escalas existentes, fue que éstas no coincidían con el propósito y enfoque de estudio, además del hecho de no constituir instrumentos adaptados a la idiosincrasia de la población adolescente española. Hay que tener en cuenta que la mayoría de los expertos en psicometría alertan de los riesgos de la importación y adaptación de instrumentos (Pelechano, 1997, 2002), por lo que nos decantamos por la construcción de nuestra propia escala de evaluación que diera cuenta en nuestro contexto de la contribución del contexto escolar a la optimización del desarrollo sociopersonal del alumnado.

La importancia de la evaluación del clima y funcionamiento escolar desde la perspectiva del alumnado está fuera de toda duda (Cohen et al., 2009; González-Galán, 2004). Sin embargo, hay que dejar claro que existen muchas diferencias en su conceptualización, lo que se refleja a primera vista en la diversidad de denominaciones utilizadas: clima escolar, clima de aula, clima organizativo, clima educativo, clima de aprendizaje, clima social, clima psicológico y clima afectivo, entre otros (Gonder, 1994; Muñoz-Repiso et al., 2000). No obstante, aunque no exista una definición comúnmente aceptada, podemos atrevernos a simplificar el estado de la cuestión matizando que un buen número de investigadores conciben el clima de centro desde una perspectiva amplia como la evaluación de las experiencias subjetivas en el contexto escolar (Cohen, 2006), mientras que otros autores proponen una concepción del clima más específica y acotada, para referirse a la percepción de las relaciones sociales dentro del centro educativo (Trianes et al., 2006).

Consecuentemente con esta diversidad de perspectivas, también encontramos una enorme variedad si revisamos los instrumentos que evalúan el clima en centros educativos, difiriendo tanto en la finalidad como en las dimensiones consideradas como esenciales para dar cuenta del funcionamiento positivo de un centro. Por ello, se antoja hacer algunas consideraciones previas para clarificar el enfoque de nuestra propuesta.

En primer lugar, hay que dejar claro que dichas escalas se distinguen en el foco de su evaluación, de forma que algunas pretenden evaluar el clima escolar o de centro y otras valoran sólo el clima específico del aula. Un ejemplo de esto último resulta ser el caso del instrumento más extendido, la Escala de Clima Social Escolar (CES), elaborada por Moos y Trickett (1974), y que a pesar de su nombre, evalúa el clima relacional entre compañeros y el apoyo percibido por parte de los educadores dentro del aula.

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

En segundo lugar, otra distinción relevante es la señalada por Trianes et al. (2006) entre clima académico y clima social. Por un lado, el clima académico hace referencia a la valoración del grado en que el entorno escolar estimula el esfuerzo y la motivación por aprender, ambiente que se supone que va a contribuir positivamente en la competencia y rendimiento académico (Roeser y Eccles, 1998). Por su parte, el clima social está más relacionado con la percepción de las relaciones que se establecen en la escuela, respecto a la calidad de las interacciones entre el alumnado y de éste con el profesorado (Emmons et al., 1996).

En tercer lugar, es importante señalar que aunque el clima social se ha vinculado estrechamente a la evaluación del clima escolar, existen otras escalas que, con una concepción más abierta y amplia, incluyen otros aspectos relevantes del funcionamiento del centro como las normas o la convivencia (Marjoribanks, 1980; Trianes et al, 2006). Entre dichas escalas, una propuesta relevante para configurar las dimensiones fundamentales de nuestro instrumento, fue la escala SES- *School Environment Scale*- de Marjoribanks (1980), ya que aparte de valorar el clima social - o *contexto interpersonal*, según el autor-, evalúa otras dimensiones importantes en el funcionamiento del centro como la claridad de normas -*contexto regulativo*- o la dimensión de participación e innovación -*contexto imaginativo*-.

En este sentido, la revisión previa de los instrumentos de evaluación sobre el clima escolar no sólo nos hizo tomar conciencia de la carencia de instrumentos en nuestro contexto que desde un enfoque positivo nos permitieran evaluar de forma conjunta una serie de activos escolares fundamentales en un buen centro educativo, sino que nos ayudó a clarificar el enfoque de nuestra escala.

En primer lugar, la intención de nuestra propuesta era evaluar los procesos relevantes en el funcionamiento global del centro, por ello, no pretendíamos dar cuenta del clima de aula, para el cual ya existen buenos instrumentos a disposición del profesorado e investigadores. En segundo lugar, no estábamos interesados en la evaluación del clima “académico” a nivel de aula, sino más bien nuestro interés se decantaba por considerar como fundamental la valoración del clima social del centro. Finalmente, ubicándonos en una concepción amplia del clima, pretendíamos tener en cuenta otras experiencias subjetivas que tienen lugar en el contexto escolar y que también pudieran dar cuenta de ciertos beneficios en el alumnado, en nuestro caso desde la óptica del desarrollo positivo adolescente.

En definitiva, adoptamos el concepto de activos para del desarrollo -*Developmental Assets*- (Benson et al., 2006), propuesto por el Search Institute, como constructo de referencia, proponiendo diversas dimensiones, procesos o prácticas del centro que proporcionan a los adolescentes el apoyo y las experiencias necesarias para la promoción de su desarrollo positivo.

Un segundo paso previo para determinar definitivamente la configuración de dimensiones de nuestro instrumento fue la revisión de las evidencias empíricas sobre la relación entre ciertos procesos de centro o activos escolares y los resultados positivos en el desarrollo, rendimiento y ajuste del alumnado adolescente. Revisión, que como hemos visto en la introducción teórica de este trabajo nos llevó a concluir la necesidad de construir una escala propia para captar ciertas dimensiones fundamentales en el clima, vivencia y funcionamiento del centro por parte del

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

alumnado. Por tanto, nuestra escala de evaluación de los activos o fortalezas escolares de un centro educativo quedó constituida finalmente por las siguientes dimensiones específicas:

- 1) Buenas relaciones entre iguales.
- 2) Percepción de seguridad.
- 3) Sentimiento de pertenencia al centro.
- 4) Apoyo percibido del profesorado.
- 5) Claridad de normas.
- 6) Promoción de valores por el profesorado.
- 7) Recursos e instalaciones.
- 8) Actividades ofertadas.
- 9) Influencia percibida por el alumnado en la vida del centro.

Además, sobre dichas dimensiones específicas queríamos comprobar si se ajustaban a nuestro modelo teórico de partida, como síntesis integradora de los resultados de la investigación previa:

1. Clima social positivo: “ambiente positivo” que represente un clima afectuoso y seguro como base para la convivencia en el centro.

2. Vínculos positivos con el centro: el establecimiento de vínculos con la escuela y los educadores del centro: la denominada conexión o vinculación con la escuela.

3. Un entorno educativo estructurado y coherente”: la claridad de normas y valores como guía para la regulación del comportamiento del alumnado dentro del centro.

4. La oferta de oportunidades positivas para el desarrollo de competencias y empoderamiento del adolescente: recursos, instalaciones y actividades ofertadas como plataforma de desarrollo, además de la percepción de influencia en la vida del centro.

En definitiva, cabe señalar que la creación de este nuevo instrumento de medida tuvo como objetivo dar respuesta a las carencias existentes detectadas en los instrumentos disponibles. Atendiendo a los intereses perseguidos, la escala construida fue diseñada con objeto de constituir una escala breve para la aplicación individual o colectiva en contextos escolares, de forma que pudiera servir desde la *investigación* para el estudio de las fortalezas o activos percibidos de los centros educativos a través de las percepciones del alumnado.

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

- *Construcción y evaluación cualitativa de los ítems.*

Tras la justificación y delimitación conceptual de nuestro objeto de estudio, el siguiente paso para la creación de nuestra escala de evaluación fue la *construcción y evaluación cualitativa de los ítems* que iban a formar parte de la misma. Siguiendo las recomendaciones de Carretero-Dios y Pérez (2005), en esta fase definimos el tipo de formato que debían presentar los ítems de nuestro instrumento; generamos un *pool de ítems* y realizamos una evaluación cualitativa de éstos con objeto de asegurar la validez de contenido del instrumento. A continuación recogemos la información relativa a estos tres aspectos.

El *tipo de formato* seleccionado fue de ítems de autoinforme mediante la utilización de una escala likert de siete puntos. Cada uno de los ítems eran referidos a las percepciones de diversos aspectos de la dinámica del centro educativo podían ser valorados por los sujetos entre varias opciones de respuesta en una escala que va de 1 (Totalmente falsa) a 7 (Totalmente verdadera). La elección de este tipo de formato estuvo motivada por su idoneidad para una posterior validación estadística y por su adecuación para la evaluación del objeto de estudio considerado en esta investigación (Morales, Urosa y Blanco, 2003).

Una vez definido el formato, procedimos a *generar un pool de ítems*. Para ello, partimos de las dimensiones establecidas en la etapa anterior (relaciones entre iguales, seguridad, sentimiento de pertenencia al centro, apoyo percibido del profesorado, claridad de normas, promoción de valores por el profesorado, recursos e instalaciones, actividades ofertadas e influencia percibida por el alumnado en la vida del centro), utilizando básicamente dos estrategias: 1) adaptación de ítems de instrumentos ya existentes y 2) construcción de ítems potencialmente relevantes desde el punto de visto teórico, basándonos en las directrices de Morales et al. (2003) y Muñiz, Fidalgo, García-Cueto, Martínez, y Moreno (2005).

Siguiendo este procedimiento, fue generada la versión preliminar de la escala constituida por 60 ítems en total. Con objeto de asegurar tanto la validez de contenido como la validez de campo del instrumento, así como la calidad de los ítems, los 60 ítems generados, fueron sometidos a un doble proceso de depuración: 1) *juicio de expertos*, donde 5 jueces analizaron la adecuación de los ítems con la dimensión que evaluaban mediante una escala likert de cinco puntos, se utilizó la orientación de Navas et al. (2001) para eliminar los ítems más problemáticos —aquellos con medias inferiores a 3,5—; 2) *Estudio piloto* de 150 participantes que permitió eliminar los ítems que más problemas de comprensión generaban o que presentaban erratas en su formulación.

De los 60 ítems iniciales, 45 superaron este doble proceso y fueron utilizados como muestra inicial para la siguiente fase de la construcción de la escala. En la Tabla nº 4 se presenta el conjunto de ítems que constituyen la versión inicial del instrumento así como su correspondencia con las dimensiones planteadas.

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 4. Ítems de la versión inicial de la escala

1	Las relaciones entre los alumnos del centro son buenas	24	Los alumnos sabemos cuando algo va en contra de las normas de clase
2	En este centro existe buen rollo entre todos	25	En este centro nos hacen ver que conocer a personas de otras culturas y países es algo que nos enriquece como personas
3	En este centro se hacen muchas amistades	26	En este centro se nos ayuda a respetar y comprender las costumbres de otras culturas y países
4	La mayoría de los alumnos de este centro nos llevamos bien	27	En este centro nos hacen ver la importancia de la igualdad entre hombres y mujeres
5	En este centro todos los compañeros se sienten integrados	28	En este centro se nos enseña a defender que las mujeres tengan las mismas oportunidades que los hombres
6	Algunos compañeros de este centro se sienten amenazados por otros	29	En este centro se nos anima a luchar por causas sociales justas
7	En este centro hay bastantes problemas y peleas fuera de las aulas (recreo, pasillos, servicios, etc.)	30	En el centro existen buenas instalaciones deportivas
8	En este centro hay grupos de alumnos que se dedican a molestar y a meter broncas	31	En el centro hay salas de estudio y espacios para que los alumnos trabajemos en grupo
9	Los profesores consiguen evitar que las discusiones se conviertan en peleas	32	En este centro disponemos de una buena biblioteca
10	En este centro los problemas se solucionan hablando	33	En el centro tenemos una buena aula de informática
11	Este es un buen centro en el que estudiar	34	Podemos practicar muchos deportes en el centro
12	Me cambiaría de centro si pudiera	35	Hay pocos centros en los que haya tantas actividades para alumnos como en el mío
13	Me siento orgulloso de formar parte de este centro	36	En este centro se nos ofrece participar en actividades que se realizan en nuestro barrio o comunidad
14	En este centro me siento muy a gusto	37	Podemos entrar en el centro por las tardes para hacer deporte
15	A mí me gusta bastante este centro	38	En este centro se nos ofrecen bastantes posibilidades de hacer actividades extraescolares
16	Los profesores dedican muy poco tiempo a hablar con los alumnos	39	En este centro se organizan muchas actividades culturales: teatro, conciertos, exposiciones, etc.
17	Cuando hacemos las cosas bien los profesores nos lo dicen	40	En nuestro centro se organizan talleres para aprender algunas cosas de las siguientes: fotografía, música, teatro, danza, informática, etc.
18	Los profesores reconocen el esfuerzo que realizan los alumnos	41	Los alumnos podemos hacer quejas o sugerencias sobre el funcionamiento del centro
19	Los profesores están disponibles para atender las dudas individuales de cada alumno	42	Algunas de las actividades que se realizan en las clases las proponemos los alumnos
20	En las clases, los profesores nos ayudan cuando tenemos alguna dificultad	43	Los alumnos participamos en la elaboración de las normas de convivencia escolar
21	En mi centro hay reglas sobre lo que los alumnos podemos y no podemos hacer	44	Cuando hay un conflicto, los alumnos opinamos y participamos en su resolución
22	Las normas de comportamiento de este centro son claras y conocidas por todos	45	Los alumnos proponemos algunas celebraciones y actividades del centro y participamos en su organización
23	Todos los alumnos conocemos los límites y normas que hay que respetar en este centro		

Ítems: 1-5 (Relaciones entre iguales), 6-10 (Seguridad), 11-15 (Pertenencia), 16-20 (Apoyo percibido), 21-24 (Normas), 25-29 (Valores), 30-34 (Recursos), 35-40 (Actividades), 41-45 (Influencia percibida)

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

- Análisis métrico de los ítems

Una vez superado dicho proceso de depuración cualitativa explicado en el apartado anterior, los ítems seleccionados en la versión inicial de la escala fueron administrados a la muestra del presente estudio con objeto de poder llevar a cabo los análisis psicométricos necesarios para asegurar la validez y fiabilidad del instrumento construido.

Con el propósito de poder aportar en este estudio evidencias de validez cruzada la muestra fue aleatoriamente dividida en dos mitades equivalentes siguiendo el procedimiento expuesto por Floyd y Widaman (1995). Así, se realizaron, en un primer momento, análisis dirigidos al estudio métrico de los ítems y de la dimensionalidad de la escala a partir de una de las mitades y, posteriormente, análisis dirigidos a la obtención de evidencias de validez cruzada a partir de la otra mitad.

Respecto al análisis métrico de los ítems, un primer paso fue seleccionar aquellos ítems que mejor pusieran de manifiesto las diferencias existentes entre los individuos y que al mismo tiempo mejor representaran a cada una de las dimensiones consideradas en este estudio. Para ello, se calculó la desviación típica (*DT*) y el índice de discriminación de cada uno de los ítems. El índice de discriminación fue obtenido mediante el coeficiente de correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total del resto de la dimensión a la que pertenece (ver *Tabla nº 5*).

Tabla nº 5. Estadísticos descriptivos de los ítems.					
Ítems	Desviación típica	Correlación ítem-total dimensión	Ítems	Desviación típica	Correlación ítem-total dimensión
1	1,22	.63	24	1,37	.58
2	1,39	.67	25	1,61	.66
3	1,19	.52	26	1,56	.72
4	1,25	.63	27	1,28	.72
5	1,52	.50	28	1,30	.65
6	1,59	.55	29	1,41	.68
7	1,63	.58	30	1,77	.58
8	1,69	.57	31	1,70	.62
9	1,69	.22	32	1,61	.61
10	1,62	.48	33	1,76	.59
11	1,52	.59	34	1,71	.65
12	1,94	.57	35	1,69	.54
13	1,59	.72	36	1,78	.45
14	1,39	.73	37	1,99	.43
15	1,55	.79	38	1,77	.64
16	1,73	.37	39	1,87	.56
17	1,49	.56	40	1,88	.59
18	1,43	.66	41	1,76	.50
19	1,52	.61	42	1,69	.56
20	1,23	.64	43	1,89	.60
21	1,37	.26	44	1,75	.57
22	1,39	.68	45	1,79	.62
23	1,44	.66			

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Como puede apreciarse en la *Tabla n° 5* las correlaciones corregidas entre ítem-dimensión revelaron un grado adecuado de homogeneidad, ya que la mayoría de los coeficientes alcanzaron puntuaciones por encima de .60. Las desviaciones tipo también pusieron de manifiesto la adecuación de los ítems al presentar todas ellos desviaciones superiores a la unidad. A la luz de los análisis realizados, y teniendo presente que a mayor índice de discriminación para todos los ítems de una dimensión, mayor es la consistencia interna de la misma, se decidió mantener sólo aquellos ítems que presentaran un coeficiente de correlación igual o superior a .55. Siguiendo este criterio en un primer paso fueron eliminados 10 ítems (3, 5, 9, 10, 16, 21, 35, 36, 37, 41).

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

- *Estudio de la dimensionalidad del instrumento: análisis factorial exploratorio y análisis factorial confirmatorio.*

Tras haber realizado la selección pertinente de ítems más discriminantes entre individuos a la vez que más representativos de las dimensiones consideradas en este estudio, se procedió a realizar análisis encaminados a conocer la dimensionalidad del instrumento.

Como en páginas anteriores hemos comentado, contábamos a priori con un modelo teorizado sobre la estructura dimensional de la escala, aunque en este punto desarrollamos una estrategia exploratoria para conocer la dimensionalidad real de las variables analizadas. Para dar respuesta a este objetivo, realizamos el procedimiento comentado en el apartado anterior, en la mitad de la muestra en la que se habían desarrollados los análisis estadísticos de los ítems se realizó una aproximación exploratoria a la dimensionalidad de la escala mediante un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y, en segundo lugar, a partir de la segunda mitad de la muestra se realizó una aproximación confirmatoria con un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC).

Los Análisis Factoriales Exploratorios fueron desarrollados con el método de *factorización de ejes principales*, al considerarlo una opción muy adecuada al fin perseguido de determinación de los factores latentes que subyacen a la varianza compartida de los ítems cuando el tamaño de la muestra es grande, y un método de rotación oblicua, *oblímino directo*, adecuado cuando se asume o conoce correlación entre los factores analizados (Worthington y Whittaker, 2006).

La adecuación de la matriz para realizar el AFE fue testada mediante el test Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), no tomándose en consideración la Prueba de Esfericidad de Bartlett por ser inadecuada ante tamaños muestrales grandes. Respecto a los criterios considerados para la eliminación de ítems puede decirse que se optó por seguir los presentados por Worthington y Whittaker (2006), es decir, aquellos con comunalidades inferiores a ,40; aquellos cuyo peso factorial más elevado era inferior a ,32; los que tenían pesos superiores a ,32 en más de un factor y aquellos en los que la diferencia entre el peso factorial más elevado y el siguiente era inferior a ,15. En relación al criterio para la retención de factores se utilizó el gráfico de sedimentación (criterio de retención de Cattell) y la relevancia teórica de los factores mantenidos.

El Análisis Factorial Confirmatorio en la segunda mitad de la muestra tenía como objetivo tratar de validar la estructura factorial obtenida a partir de la primera mitad. Dicho análisis fue conducido mediante el programa *LISREL 8.71* y con el método de *estimación de máxima probabilidad*.

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

- Análisis factorial exploratorio.

Partiendo de los 20 ítems que habían superado los criterios establecidos en el análisis estadístico realizado en el paso anterior, y con el fin de explorar la dimensionalidad de la escala, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio con las características previamente detalladas.

El siguiente paso para estudiar la dimensionalidad de la escala, fue analizar si los 35 ítems que habían superado los criterios del paso anterior se agrupaban tal y como se había predicho a partir de la revisión teórica. Para ello, se realizó un primer Análisis Factorial Exploratorio con las características previamente detalladas: *ejes principales* y rotación *oblimin directo*. Así, tras dicho AFE exploratorio y con la finalidad de dotar a la escala de una mayor consistencia y al mismo tiempo asegurar la variedad de aspectos evaluados y simplificarla para facilitar su aplicación se optó por seleccionar para la versión definitiva únicamente aquellos tres o cuatro ítems con mayores pesos factoriales en cada uno de los nueve factores obtenidos en un primer análisis factorial exploratorio. Finalmente, partiendo de los 30 ítems mantenidos se obtuvo la estructura factorial definitiva del instrumento creado, y por tanto, quedó configurada la versión definitiva de la escala —ver Anexo B—.

Tabla nº 6. Matriz factorial de los ítems seleccionados.									
Ítems	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
26.	.85								
25.	.74							.12	
27.	.60		.11			.10			
29.	.52								
8.		.79							
7.		.73							
6.		.70							
23.			.88						
22.			.75						
24.			.69						
15.				.86					
14.				.83					
13.				.77					
32.					.74				
33.					.70				
31.					.65				
34.					.53				.17
18.						.74			
19.						.70			
20.						.69			
17.						.67			
2.							.79		
1.							.79		
4.							.61		
45.								.75	
44.								.58	
43.								.56	
40.									.77
39.									.67
38.									.50
% de varianza	27,57	8,98	6,08	5,47	5,14	4,79	4,08	3,85	3,20
% acumulado	27,57	36,55	42,62	48,10	53,24	58,03	62,11	65,96	69,15
Autovalores	8,27	2,69	1,82	1,64	1,54	1,44	1,22	1,15	1,01
F1: Valores, F2: Seguridad, F3:Normas, F4:Pertenencia, F5:Recursos, F6:Apoyo, F7:Relaciones entre iguales, F8: Influencia percibida F9: Actividades *KMO =.89									

Un índice $KMO = .89$ puso de manifiesto la adecuación de la matriz para la realización del análisis.

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

En la tabla nº 6 podemos comprobar como la solución factorial obtenida mediante el criterio de retención de factores de Kaiser estuvo formada por nueve factores que explicaban el 69,16 % de la varianza. El primer factor explicó el 27,57 % y estaba formado por los cuatro ítems de la dimensión de *valores*. El segundo factor explicó el 8,98 % e incluía a los tres ítems de la dimensión de *seguridad*. El tercer factor, explicó el 6,08 % y estaba formado por tres ítems referidos a *normas*. El cuarto factor explicó el 5,47 % y agrupó a los tres ítems de *pertenencia*. El quinto factor, explicó el 5,14 % e incluía a cuatro ítems sobre *recursos*. El sexto factor, explicó el 4,79 % y estaba formado por los cuatro ítems de *apoyo*. El séptimo factor, explicó el 4,08 % y agrupaba a tres ítems de *relaciones entre iguales*. El octavo factor, explicó un 3,85 %, y estaba formado por los tres ítems de la dimensión *influencia percibida*. Finalmente, el noveno factor explicó un 3,20 %, e incluyó tres ítems de la dimensión *actividades ofertadas*.

- *Análisis factorial confirmatorio – validez cruzada-*

Finalmente, pretendíamos obtener una solución factorial más parsimoniosa de cara a su corrección y utilización en investigación. Por ello, los datos fueron sometidos, por un lado, a un análisis factorial confirmatorio para poder evaluar el ajuste del modelo teóricamente previsto de cuatro factores de segundo orden y por otro, poder explorar si el modelo de un solo factor de segundo orden presentaba un mejor ajuste o al menos un buen ajuste, lo que nos llevaría a poder utilizar con legitimidad la puntuación total de la escala.

Para ello, los datos fueron sometidos a la comprobación de ambos modelos plausibles a través del análisis factorial confirmatorio (AFC) en la segunda mitad de la muestra. Dicho análisis fue conducido mediante el programa *LISREL 8.71* y con el método de *estimación de máxima probabilidad*.

Debido a que el valor de χ^2 es muy sensible a pequeñas desviaciones del modelo hipotetizado cuando se trabaja con muestras de gran tamaño, se usaron los siguientes índices para evaluar el ajuste del modelo: *el error cuadrático medio de aproximación* (RMSEA), *el índice de bondad de ajuste* (GFI) y *el índice ajustado de bondad de ajuste* (AGFI), y *el índice de ajuste comparado* (CFI). El modelo sería considerado con buen ajuste si $RMSEA \leq 0.6$, (Hu y Bentler, 1999) y $GFI, AGFI$ y $CFI > .90$.

Los resultados del análisis confirmatorio respecto al modelo teórico de cuatro factores (clima social, vínculos con el centro, claridad de normas y valores, oportunidades positivas y empoderamiento) pusieron de manifiesto el buen ajuste del modelo propuesto, $RMSEA = .046$; $GFI = .93$; $AGFI = .91$; $CFI = .97$.

A continuación, probamos el ajuste del modelo de un solo factor de segundo orden revelando también un buen ajuste, pero algo menos adecuado que el modelo teórico anterior. En concreto, los índices obtenidos fueron: $RMSEA = .051$; $GFI = .92$; $AGFI = .90$; $CFI = .97$. Ver *Tabla nº 7* para la comparación de los índices de ambos modelos.

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 7. Comparación de los índices de ajuste de los dos modelos plausibles						
Índices de ajuste	<i>Chi-Square</i>	<i>Gl</i>	<i>RMSEA</i>	<i>GFI</i>	<i>AGFI</i>	<i>CFI</i>
Modelo de un solo factor de segundo orden	1632.36	396	.051	.92	.90	.97
Modelo de cuatro factores de segundo orden	1363.01	390	.046	.93	.91	.97

Comparando ambos modelos, el de cuatro factores de segundo orden tiene un mejor ajuste global, presentado mejores índices en todos los casos –*ver tabla nº 7*-. Autores como Tabachnick y Fidell (2007) estiman que el RSMEA es el índice más conveniente a la hora de comparar varios modelos, considerando un mejor modelo aquel en el que el valor de RSMEA sea menor. Además, el modelo de cuatro factores supone una reducción significativa de Chi Cuadrado, siendo la diferencia estadísticamente significativa ($p=.001$). Es decir, que de acuerdo con estos criterios de referencia y los mencionados anteriormente, el modelo teórico de cuatro factores presenta un mejor ajuste.

No obstante, dado los buenos índices de ajuste también obtenidos por el modelo de un solo factor de segundo orden, consideramos la posibilidad de probar un nuevo modelo con un factor único de tercer orden. A pesar de que considerábamos previamente difícil el ajuste de tal modelo por su mayor complejidad, encontramos que tal modelo evidenciaba un muy buen ajuste, con índices prácticamente análogos a los obtenidos por el modelo teórico de cuatro factores de segundo orden. En concreto, los índices obtenidos fueron: RSMEA= 0,047; GFI =0,93; AGFI= 0,91; CFI= 0,97, no existiendo diferencias significativas en Chi Cuadrado con dicho modelo ($gl= 392$; Chi Square =1389,14).

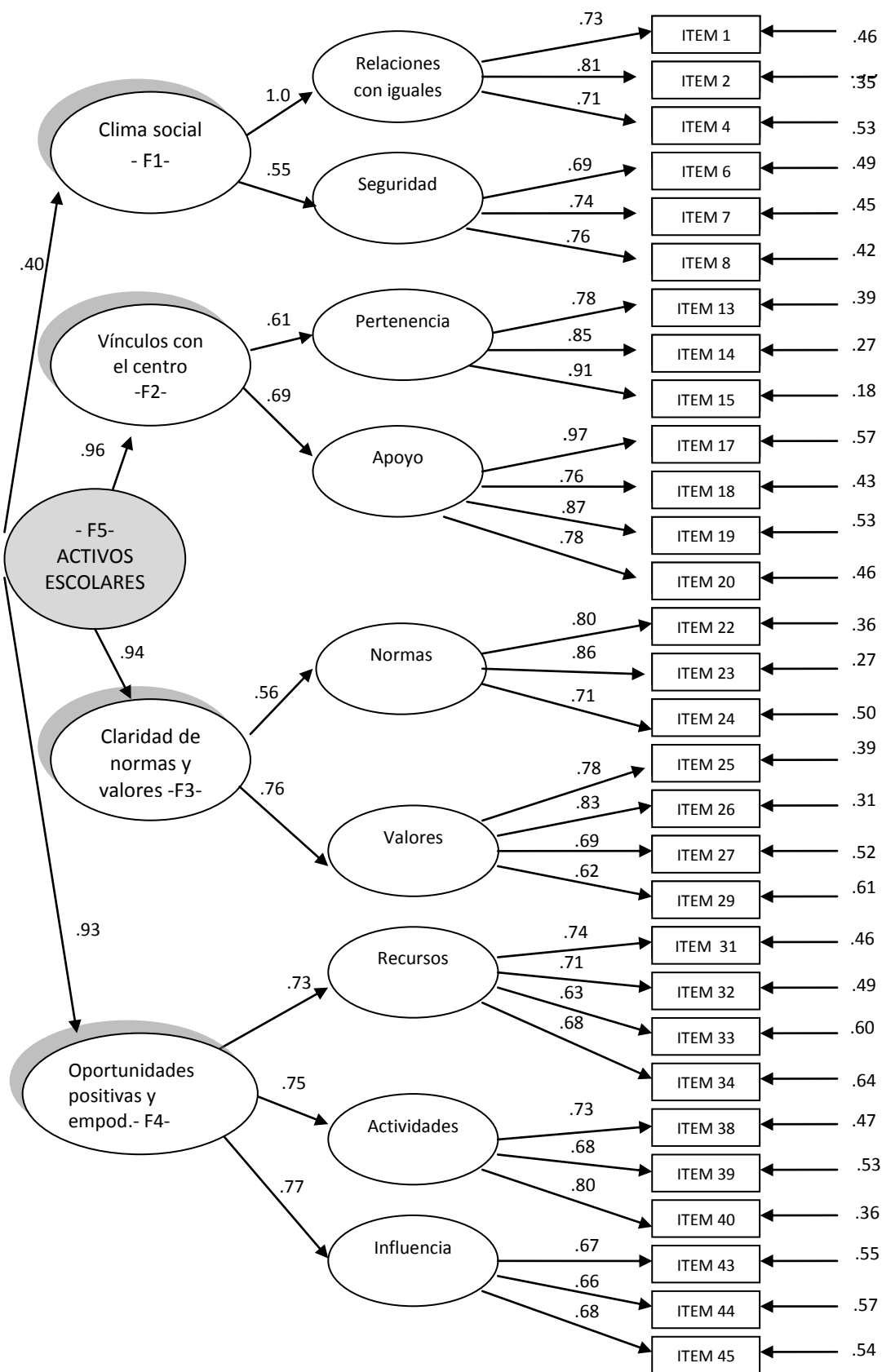
Finalmente, optamos por el modelo de un factor único de tercer orden, ya que no solo nos permite usar con toda propiedad la puntuación global de la escala, sino que encierra un valor teórico añadido: la agrupación de los cuatro factores teóricamente esperados en un factor global de activos o factores escolares relacionados con el desarrollo adolescente positivo.

Los coeficientes factoriales estandarizados de dicho modelo pueden ser observados en la *Figura nº 18*. Sólo hay que apuntar que el factor “clima social” de segundo orden tiene una contribución comparativamente menor que los otros restantes factores al factor único de tercer orden de “activos escolares”.

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Figura nº 18. Coeficientes factoriales estandarizados del modelo de un factor único de tercer orden.



Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescentea

- *Estimación de la fiabilidad.*

Una vez determinado en el paso anterior la estructura dimensional subyacente respecto a los ítems de la versión definitiva, se procedió a estimar la consistencia interna de las distintas dimensiones de la versión final de la escala mediante el coeficiente alpha de Cronbach. Dichos análisis fueron realizados a partir de la muestra en su conjunto y pusieron de relieve tanto la buena fiabilidad de la escala total - el alpha global de la escala en su conjunto fue alto: $\alpha=.90$ - como la de las subescalas o dimensiones de la misma (*clima social*, $\alpha=.78$; *vínculos*, $\alpha=.81$; *claridad de normas y valores*, $\alpha=.82$, *oportunidades positivas y empoderamiento*, $\alpha=.83$; *relaciones entre iguales*, $\alpha=.78$; *seguridad*, $\alpha=.78$; *pertenencia*, $\alpha=.87$; *apoyo percibido*, $\alpha=.80$; *normas*, $\alpha=.82$; *valores*, $\alpha=.82$; *recursos*, $\alpha=.78$; *actividades*, $\alpha=.83$; e *influencia percibida*, $\alpha=.73$).

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

****Síntesis de resultados: conclusión sobre el proceso de validación de la escala de centro para el alumnado.***

En este primer bloque hemos expuesto el procedimiento psicométrico seguido en la creación y validación de una escala de percepción de los activos escolares desde la perspectiva del alumnado. En general, los resultados obtenidos han permitido avalar tanto la adecuación de las propiedades métricas de los ítems como la validez y fiabilidad de la escala en su conjunto.

En primer lugar, la revisión realizada de instrumentos y la detección de sus carencias y discrepancias en el enfoque de estudio puso de manifiesto la necesidad de construir una nueva escala para dicha investigación. Tanto los análisis cualitativos como los análisis métricos de los ítems revelaron que todos ellos presentaban buenos índices de discriminación (Barbero, Vila y Suárez, 2006), lo que ayudó de forma decisiva a la selección de aquellos más apropiados (30 ítems) para la constitución final de la escala.

Por su parte, los resultados del AFE realizado con la mitad de la muestra aportan evidencias de validez al instrumento ya que comprueban que éste presenta una estructura factorial de nueve factores de primer orden acorde con el planteamiento inicial, a la vez que muestran unos índices estadísticos adecuados (Tabachnick y Fidell, 2007). La adecuación de la estructura factorial obtenida fue confirmada mediante un Análisis Factorial Confirmatorio realizado con la otra mitad de la muestra, obteniendo de esta manera evidencias de validez interna del instrumento construido.

Así, en este estudio a través del AFC ha sido posible validar un modelo teórico de agrupación de las nueve dimensiones de primer orden en cuatro factores de segundo orden: *clima social del centro, vínculos con el centro, claridad de normas y valores, y oportunidades positivas y empoderamiento*; y un factor único de tercer orden- *activos escolares*-. El buen ajuste obtenido por dicho modelo confirma la validez de nuestro modelo teórico que intenta sintetizar el funcionamiento positivo de un centro en activos escolares fundamentales. En ese sentido, cabe destacar las evidencias de validez cruzada aportadas desde este estudio así como de los buenos índices de consistencia interna obtenidos tanto para el conjunto de activos escolares tratados de manera independiente como para los factores de segundo orden y tercer orden presentados (Clark y Watson, 1995).

Por último, cabe destacar que el análisis de fiabilidad realizado puso de relieve tanto la buena consistencia interna de la escala total ($\alpha=.90$) como la de las distintas subescalas de la misma (*clima social*, $\alpha=.78$; *vínculos*, $\alpha=.81$; *claridad de normas y valores*, $\alpha=.82$, *oportunidades positivas y empoderamiento*, $\alpha=.83$).

En definitiva, la escala finalmente consta de 30 ítems con siete opciones de respuesta en escala tipo Likert, ofreciendo nueve puntuaciones parciales de las dimensiones específicas o factores de primer orden, cuatro puntuaciones de subescalas o factores de segundo orden (a) clima cálido y seguro, b) vínculos con la escuela y el profesorado, c) claridad de normas y valores, d) oportunidades positivas y empoderamiento), y una puntuación global relativa a un

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

único factor de tercer orden. Todas las escalas puntúan en positivo, de manera que a mayor puntuación en las escalas, mayor beneficio para el desarrollo positivo adolescente. La puntuación global de la escala puede considerarse como un indicador de los activos escolares o la calidad o riqueza contextual del centro de cara a la promoción del desarrollo positivo en base a las percepciones del alumnado sobre su funcionamiento.

En el *Anexo B* puede observarse la versión definitiva del instrumento así como su procedimiento de corrección para su utilización.

3.1.2. Descripción y análisis de las diferencias en la percepción del centro del alumnado en función del género y curso escolar.

En este segundo bloque de resultados, presentamos los descriptivos y hallazgos fundamentales encontrados en relación a las diferencias de género y evolución de las percepciones del alumnado sobre sus centros educativos a lo largo de los distintos cursos de la educación secundaria.

Así, a nivel de descriptivos, fue calculada la media y desviación típica tanto de la puntuación total de la escala como de cada una de las dimensiones que la componen. Puntualizamos que para facilitar la comprensión de los resultados las puntuaciones fueron obtenidas a partir de la media del ítem y no a través de su sumatorio. De esta manera, la puntuación en la percepción de las distintas dimensiones del centro educativo oscilaron entre 0 y 7 puntos de acuerdo a la escala likert utilizada.

Para analizar las diferencias encontradas en nuestra muestra respecto a la comparación de medias de las puntuaciones en las distintas dimensiones respecto al género y curso escolar se realizaron sendos ANOVAS de un solo factor, así como se comprobó también el posible efecto de interacción entre ambas variables, a través de un ANOVA factorial, empleando el Modelo lineal General Univariante (MGL). En el caso del curso escolar, se desarrollaron procedimientos *Post Hoc* para identificar entre cuales de los grupos se producían las diferencias significativas. Para esta prueba, se utilizó el estadístico η^2 como indicador del tamaño del efecto del contraste realizado. Siguiendo las recomendaciones de Cohen (1988) dicho tamaño del efecto fue considerado despreciable cuando $\eta^2 < ,01$; pequeño cuando $\eta^2 > ,01$ y $\eta^2 < ,06$; mediano cuando $\eta^2 > ,06$ y $\eta^2 < ,15$ y grande cuando $\eta^2 > ,15$.

Matizar que en aquellos casos donde se llevó a cabo más de un contraste de medias, a fin de evitar lo que ha venido a conocerse en estadística con el nombre de problema de comparaciones múltiples, se optó por utilizar el método de Bronferroni, este método permite corregir el incremento del nivel de significación (inicialmente $p < 0,05$) dependiendo del número de contrastes efectuado.

A continuación, sin más preámbulos, se presentan los descriptivos y análisis de diferencias encontradas respecto al género y curso escolar siguiendo la secuencia siguiente: primero, los resultados para cada uno de los nueve factores de primer orden, a continuación los de los cuatro de segundo orden, y por último, los resultados globales de la escala.

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

- *Dimensión de buenas relaciones entre iguales.*

Las puntuaciones obtenidas de la comparación efectuada entre relaciones entre iguales, sexo y curso en el que se encuentra el alumnado pueden observarse en la Figura n ° 19. En la Tabla n ° 8 se muestran a título descriptivo sus medias y desviaciones típicas, además de los distintos ANOVAS realizados para comprobar si existían diferencias significativas debidas al sexo, edad e interacción de ambas variables.

Figura n° 19. Relaciones entre iguales en el centro.

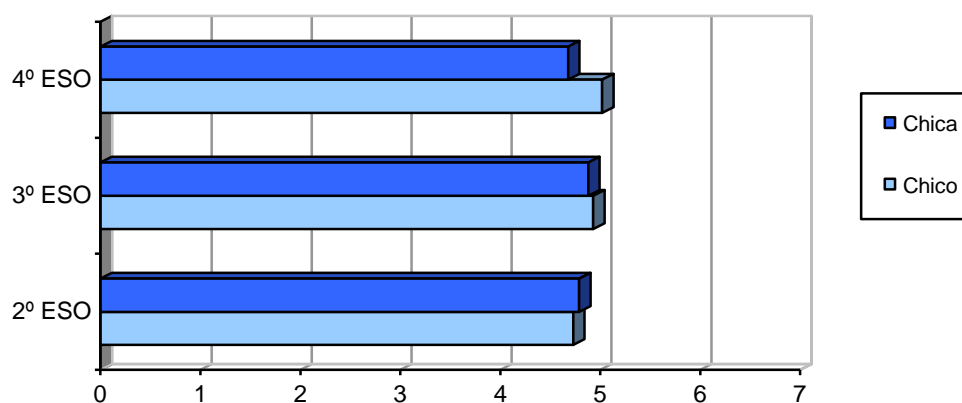


Tabla n° 8. Descriptivos y análisis de las relaciones entre iguales según sexo y curso

	2º ESO		3º ESO		4º ESO	
	M=4,76; DT=1,09		M=4,90; DT=1,05		M=4,84; DT=1,10	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	4,73	4,79	4,93	4,88	5,02	4,68
D T	1,13	1,05	1,11	0,99	1,09	1,08
M Total ESO		4,84	M Chicos	4,90	M Chicas	4,78
DT-ESO		1,08	DT- Chicos	1,11	DT- Chicas	1,04
Anova Sexo	gl=1/1940 F= 5,73 p= ,021 η ² =,003		Anova Curso	gl=2/1939 F= 2,61 p= ,073 η ² =,03	POST-HOC	*No sig.
Efecto principal Sexo	gl= 1/ 1936 F= 4,71 p=,03 η ² parcial =,002		Efecto principal Curso	gl= 2/1936 F=2,84 p=,059 η ² parcial =,003	Efecto de Interacción Sexo*Curso	gl=2/1936 F= 6,28 p=,002 η ² parcial =,006

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Observando los datos en su globalidad, apreciamos una valoración general bastante positiva del clima relacional entre el alumnado con una media cercana a los 5 puntos sobre 7 ($M = 4,84$, $DT = 1.08$).

El análisis de la varianza (ANOVA) realizado indicó la presencia de diferencias significativas según el sexo del alumnado en las puntuaciones relativas a la percepción de buenas relaciones entre iguales en el centro educativo, $F(1, 1940) = 5,73$; $p = ,021$; $\eta^2 = ,003$. Así, la puntuación media obtenida por los chicos en esta dimensión ($M = 4,90$, $DT = 1,11$) resultó significativamente superior a la de las chicas ($M = 4,78$, $DT = 1,04$).

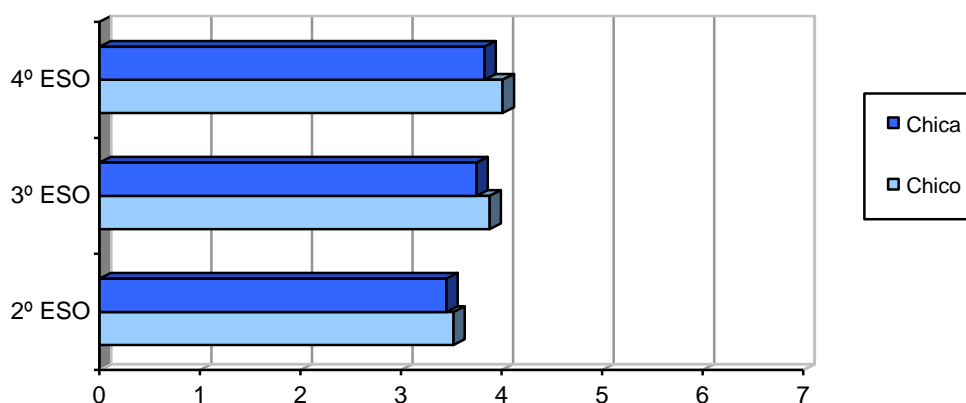
Según el curso educativo, los resultados del análisis de la varianza no pusieron de manifiesto diferencias significativas en la percepción de las relaciones entre iguales, aunque hay que reseñar que fueron percibidas como menos positivas en el curso de primer ciclo de la ESO.

Sin embargo, en el ANOVA factorial sí se encontró un efecto de interacción entre el sexo y la edad, $F=6,28$; $p = ,002$; η^2 parcial = ,006. En concreto, se observó en el caso de los chicos una tendencia distinta a la de las chicas, evidenciándose en el caso de ellos un claro incremento de las puntuaciones en la percepción de las buenas relaciones entre compañeros en el centro a medida que aumentaba el curso escolar (desde 2º de ESO a 4º de ESO).

- Dimensión de seguridad/inseguridad percibida en el centro.

Pueden observarse en la Figura nº 20 las puntuaciones obtenidas de la comparación efectuada entre seguridad percibida, sexo y curso en el que se encuentra el alumnado. En la Tabla nº 9 se muestran a título descriptivo sus medias y desviaciones típicas, además de los distintos análisis de la varianza realizados para comprobar si existían diferencias significativas debidas al sexo, edad e interacción de ambas variables.

Figura nº 20. Seguridad percibida en el centro.



Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 9. Seguridad percibida en el centro según sexo y curso						
	2º ESO		3º ESO		4º ESO	
	M=3,49; DT=1,32		M=3,81; DT=1,36		M=3,92; DT=1,30	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3,52	3,45	3,88	3,75	4,01	3,83
DT	1,39	1,26	1,46	1,28	1,37	1,22
M Total ESO	3,75		M Chicos	3,82	M Chicas	3,68
DT-ESO	1,34		DT- Chicos	1,42	DT- Chicas	1,26
Anova Sexo	gl=1/1940 F= 4,80 p= ,029 $\eta^2 =,002$		Anova Curso	gl=2/1939 F= 18,07 p< ,001 $\eta^2 =,018$	POST-HOC	2º ESO/3º ESO* 2º ESO/4º ESO*
Efecto principal Sexo	gl=1/1936 F= 4,41 p= ,036 η^2 parcial =,002		Efecto principal Curso	gl=2/1936 F= 18,16 p> ,001 η^2 parcial =,018	Efecto de interacción Sexo*Curso	gl=2/1936 F= ,32 p= ,73 η^2 parcial =,000

En general, apreciamos como la seguridad percibida en el centro se sitúa cercana a valores intermedios dentro de la escala likert utilizada ($M= 3,75$; $DT=1,34$), lo cual nos hace pensar en una valoración no positiva de dicha dimensión, lo cual contrasta en principio con la anterior percepción claramente positiva del clima sociorelacional entre iguales en el centro.

El análisis de la varianza (ANOVA) realizado indicó la presencia de diferencias significativas en las puntuaciones relativas a la seguridad percibida en el centro educativo, según el sexo del alumnado, $F(1, 1940) = 4,80$; $p = ,029$; $\eta^2 = ,002$. Así, la puntuación media obtenida por los chicos en esta dimensión ($M = 3,82$, $DT = 1,42$) –al igual que en el caso de las buenas relaciones entre iguales- resultó significativamente superior a la de las chicas ($M = 3,68$, $DT = 1,26$). Es decir, los chicos de nuestra muestra en general percibían el ambiente escolar como menos inseguro comparativamente con las chicas.

Según el curso educativo, si observamos la figura, es evidente la tendencia al incremento de una mayor percepción de seguridad a medida que se avanza en los cursos de la ESO. Los resultados del análisis de la varianza pusieron de manifiesto que dicha tendencia se correspondía con diferencias estadísticamente significativas, $F(2, 1939) = 18,07$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,018$. En concreto, la puntuación sobre la percepción de seguridad aumenta a medida que el alumnado se sitúa en un curso superior (en 2º de ESO: $M = 3,49$, $DT = 1,32$; en 3º de ESO: $M = 3,81$, $DT = 1,36$; en 4º de ESO: $M = 3,92$, $DT = 1,30$). Sin embargo, los post-hoc sólo fueron significativos entre 2º ESO y los dos cursos superiores. Es decir, que en el caso del segundo ciclo de la ESO, en ambos cursos existía en nuestra muestra una percepción mayor de seguridad en el entorno escolar.

Tras el ANOVA factorial realizado no se observó ningún efecto de interacción significativo entre sexo y curso escolar.

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

- Dimensión de sentido de pertenencia y satisfacción con la propia escuela

Las puntuaciones obtenidas de la comparación efectuada entre sentido de pertenencia al centro, sexo y curso en el que se encuentra el alumnado, pueden observarse en la Figura nº 21. En la Tabla nº 10 se muestran a título descriptivo sus medias y desviaciones típicas, además de los distintos ANOVAS realizados para comprobar si existían diferencias significativas debidas al sexo, edad e interacción de ambas variables.

Figura nº 21. Pertenencia y satisfacción con el propio centro según sexo y curso

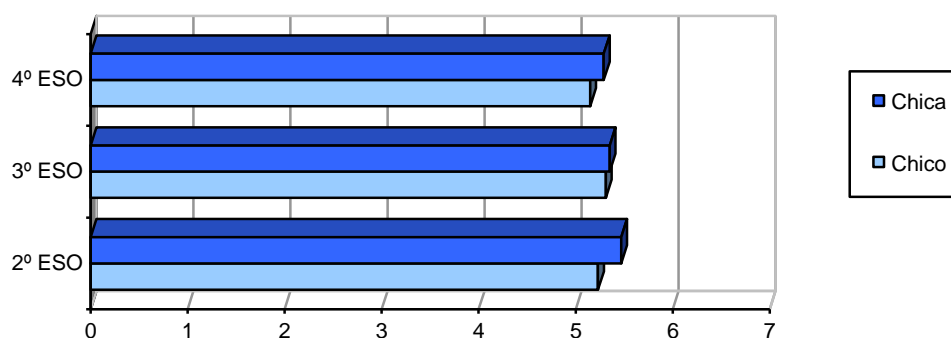


Tabla nº 10. Pertenencia y satisfacción con el propio centro según sexo y curso						
	2º ESO		3º ESO		4º ESO	
	M=5,36; DT=1,44		M=5,33; DT=1,36		M=5,22; DT=1,37	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	5,23	5,47	5,31	5,35	5,15	5,29
DT	1,51	1,38	1,40	1,32	1,44	1,30
M Total ESO	5,30		M Chicos	5,23	M Chicas	5,37
DT-ESO	1,39		DT- Chicos	1,42	DT- Chicas	1,33
Anova Sexo	gl=1/1940 F= 5,03 p= ,025 η² =,003		Anova Curso	gl=2/1939 F= 1,33 p= ,161 η² =,002	POST-HOC	-
Efecto Principal Sexo	gl=1/1936 F= 4,90 p= ,01 η² parcial =,003		Efecto principal Curso	gl=2/1936 F= 1,71 p= ,18 η² parcial=,002	Efecto de interacción Sexo* Curso	gl=2/1936 F= ,87 p= ,41 η² parcial=.001

En general, los datos apuntan a una valoración alta de la pertenencia y satisfacción con el propio centro entre el alumnado de nuestra muestra. Dicha percepción parecer ser algo decreciente, a medida que se avanza de curso, especialmente en el caso de las chicas.

El análisis de la varianza (ANOVA) realizado indicó la presencia de diferencias significativas en las puntuaciones relativas a la vinculación y satisfacción con el centro, según el

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

sexo del alumnado, $F(1, 1940) = 5,03$; $p = ,025$; $\eta^2 = ,003$. Así, la puntuación media obtenida por las chicas en esta dimensión ($M = 5,37$, $DT = 1,33$) resultó significativamente superior a la de los chicos ($M = 5,23$, $DT = 1,42$).

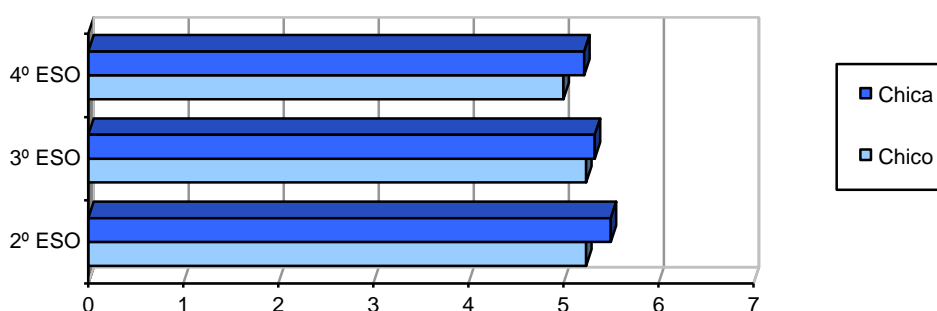
A pesar de cierta tendencia observada en la disminución de la vinculación al centro a lo largo de la secundaria, ni los resultados del análisis de la varianza ni los post-hoc realizados revelaron que dichas diferencias fueran estadísticamente significativas.

A su vez, no se observó ningún efecto de interacción significativo entre sexo y curso escolar tras el ANOVA factorial realizado.

- *Dimensión de apoyo percibido por parte del profesorado.*

En la Figura nº 22 pueden observarse las puntuaciones obtenidas de la comparación efectuada entre el apoyo percibido del profesorado, sexo y curso en el que se encuentra el alumnado. En la Tabla nº 11 se muestran a título descriptivo sus medias y desviaciones típicas, además de los distintos ANOVAS realizados para comprobar si existían diferencias significativas debidas al sexo, edad e interacción de ambas variables.

Figura nº 22. Apoyo percibido del profesorado según sexo y curso



En general, los datos apuntan a una buena valoración positiva del apoyo percibido del profesorado, aunque algo decreciente con la edad, especialmente en el caso de las chicas.

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 11. Apoyo percibido del profesorado según sexo y curso						
	2º ESO		3º ESO		4º ESO	
	M=5,38; DT=1,22		M=5,29; DT=1,13		M=5,12; DT=1,12	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	5,24	5,50	5,24	5,33	5,00	5,22
DT	1,30	1,14	1,13	1,14	1,14	1,10
M Total ESO	5,26		M Chicos	5,15	M Chicas	5,35
DT-ESO	1,16		DT- Chicos	1,19	DT- Chicas	1,13
Anova Sexo	gl=1/1940 F= 13,58 p < ,001 $\eta^2 = ,007$		Anova Curso	gl=2/1939 F= 8,77 p < ,001 $\eta^2 = ,013$	POST-HOC	2º ESO/4º ESO* 3º ESO/4º ESO*
Efecto Principal Sexo	gl=1/1936 F= 12,96 p < ,001 η^2 parcial=,01		Efecto Principal Curso	gl=2/1936 F= 8,42 p < ,001 η^2 parcial=,01	Efecto de Interacción Sexo*Curso	gl=2/1936 F= ,90 p= ,41 η^2 parcial=,001

El análisis de la varianza (ANOVA) realizado indicó la presencia de diferencias significativas en las puntuaciones relativas a la vinculación y satisfacción con el centro, según el sexo del alumnado, $F(1, 1940) = 13,58$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,007$. Así, la puntuación media obtenida por las chicas en esta dimensión ($M = 5,35$, $DT = 1,13$) resultó significativamente superior a la de los chicos ($M = 5,15$, $DT = 1,19$).

Según el curso educativo, los resultados del análisis de la varianza pusieron de manifiesto diferencias significativas, $F(2, 1939) = 8,77$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,013$. Como vemos en la Figura nº 22, la puntuación sobre la percepción de apoyo percibido disminuía a medida que el alumnado se situaba en un curso superior (en 2º de ESO: $M = 5,38$; $DT = 1,22$; en 3º de ESO: $M = 5,29$, $DT = 1,13$; en 4º de ESO: $M = 5,12$, $DT = 1,12$). Se realizó un análisis post hoc de los datos mediante la prueba de Tukey, que indicó la presencia de diferencias significativas entre 4º de ESO y los dos cursos anteriores de la ESO ($p = ,000$ con 2º ESO y $p = ,02$ con 3º de ESO).

Tras el ANOVA factorial realizado se comprobó que no existía un efecto de interacción entre sexo y curso escolar.

- Dimensión de claridad de normas.

Las puntuaciones obtenidas de la comparación efectuada entre la percepción de claridad de normas en el centro, sexo y curso en el que se encuentra el alumnado pueden observarse en la Figura nº 23. A su vez en la Tabla nº 12 se muestran a título descriptivo sus medias y desviaciones típicas, además de los distintos ANOVAS realizados para comprobar si existían diferencias significativas debidas al sexo, edad e interacción de ambas variables.

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Figura nº 23. Claridad de normas según sexo y curso

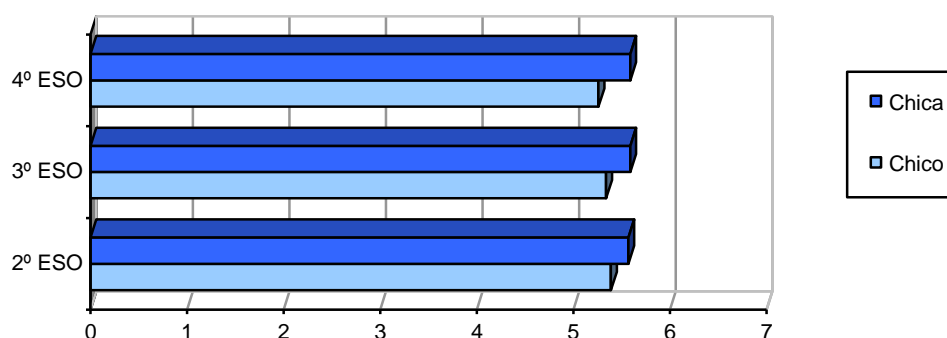


Tabla nº 12. Claridad de normas según sexo y curso

	2º ESO		3º ESO		4º ESO	
	M=5,49; DT=1,11		M=5,48; DT=1,06		M=5,43; DT=1,02	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	5,39	5,57	5,34	5,59	5,26	5,59
DT	1,19	1,02	1,15	0,96	1,10	0,91
M Total ESO	5,47		M Chicos	5,33	M Chicas	5,59
DT-ESO	1,06		DT- Chicos	1,15	DT- Chicas	0,97
Anova Sexo	gl=1/1940 F= 26,17 p < .001 η² =,015		Anova Curso	gl=2/1939 F= ,701 p= ,496 η² =,001	POST-HOC	*No sig.
Efecto principal Sexo	gl=1/1936 F= 28,03 p < .001 η² parcial=,014		Efecto principal Curso	gl=2/1936 F= ,63 p= ,53 η² parcial=,001	Efecto de interacción Curso*Edad	gl=2/1936 F= ,84 p= ,43 η² parcial=,001

En general, los datos apuntan a una valoración bastante positiva entre el alumnado, aunque mayor en el caso de las chicas.

El análisis de la varianza (ANOVA) realizado indicó la presencia de diferencias significativas en las puntuaciones relativas a la claridad de normas percibida, según el sexo del alumnado, $F(1, 1940) = 26,17$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,015$. Así, la puntuación media obtenida por las chicas en esta dimensión ($M = 5,59$; $DT = 1,15$) resultó significativamente superior a la de los chicos ($M = 5,33$, $DT = 1,15$).

Según el curso educativo, los resultados del análisis de la varianza pusieron de manifiesto que no existían diferencias significativas, resultando dicha percepción independiente relativamente del curso, y por extensión, de la edad del alumnado.

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

A pesar de apreciarse una ligera tendencia decreciente en la valoración de las normas el caso de los chicos, los valores medios de cada grupo son relativamente cercanos, tras el ANOVA factorial se confirmó que no se daba un efecto significativo de interacción de sexo y curso.

- *Dimensión de valores promovidos por el profesorado.*

En la Figura nº 24 pueden observarse las puntuaciones obtenidas de la comparación efectuada entre la percepción de los valores promovidos por el profesorado del centro, sexo y curso en el que se encuentra el alumnado. En la Tabla nº 13 se muestran a título descriptivo sus medias y desviaciones típicas, además de los distintos ANOVAS realizados para comprobar si existían diferencias significativas debidas al sexo, edad e interacción de ambas variables.

Figura nº 24. Percepción de valores promovidos en el centro según sexo y curso

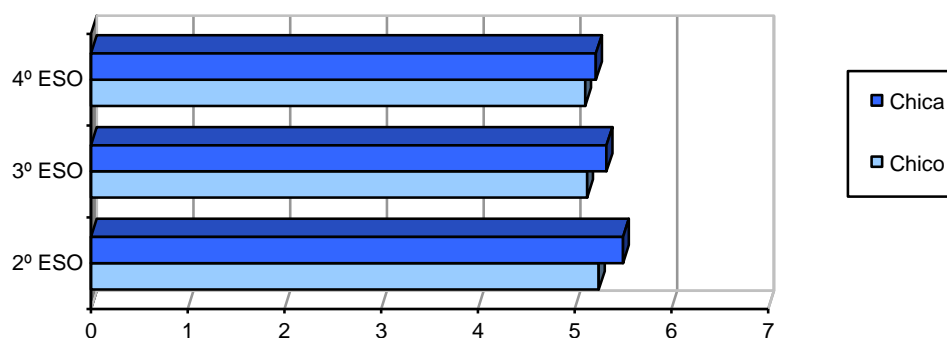


Tabla nº 13. Percepción de valores promovidos en el centro según sexo y curso

	2º ESO		3º ESO		4º ESO	
	M=5,38; DT=1,27		M=5,28; DT=1,17		M=5,30; DT=1,16	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	5,25	5,50	5,13	5,33	5,11	5,22
DT	1,33	1,14	1,23	1,14	1,24	1,10
M Total ESO	5,26		M Chicos	5,16	M Chicas	5,46
DT-ESO	1,16		DT- Chicos	1,19	DT- Chicas	1,13
Anova Sexo	gl=1/1940 F= 30,99 p < ,001 η² =,016		Anova Curso	gl=2/1939 F= 1,19 p= ,305 η² =,001	POST-HOC	*No sig.
Efecto principal Sexo	gl=1/1936 F= 30,37 p < ,001 η² parcial=,015		Efecto principal Curso	gl=2/1936 F= 1,30 p = ,27 η² parcial=,001	Efecto de Interacción Sexo*Curso	gl=2/1936 F= ,65 p = ,52 η² parcial=,001

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

En general, los datos apuntan a una valoración positiva de la promoción de valores en general entre el alumnado, pero claramente más favorable en el caso de las chicas.

El análisis de la varianza (ANOVA) realizado indicó la presencia de diferencias significativas en las puntuaciones relativas los valores promovidos por el profesorado del centro, según el sexo del alumnado, $F(1, 1940) = 30,99$; $p < ,000$; $\eta^2 = ,016$. Así, la puntuación media obtenida por las chicas en esta dimensión ($M = 5,35$, $DT = 1,13$) resultó ser significativamente superior a la de los chicos ($M = 5,15$, $DT = 1,16$).

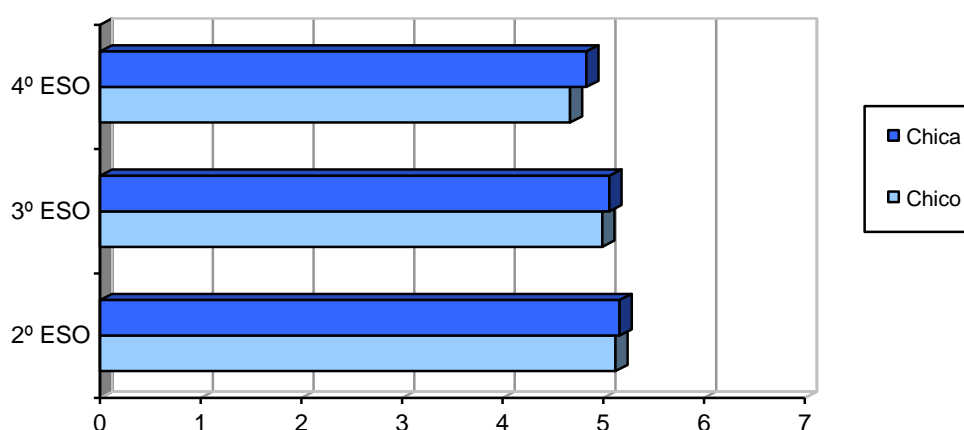
Los resultados del análisis de la varianza pusieron de manifiesto que no existían diferencias significativas en relación al curso escolar, resultando dicha percepción relativamente independiente del curso escolar en el que se encontrase el alumnado.

No se observó ningún efecto de interacción significativo entre sexo y curso escolar.

- Dimensión de recursos e instalaciones del centro.

La comparación resultante de las puntuaciones obtenidas en la dimensión de recursos e instalaciones del centro, con la variable curso y la variable sexo, se pueden observar en la Figura nº 25; mientras que en la Tabla nº 14 se muestran a título descriptivo sus medias y desviaciones típicas, además de los distintos ANOVAS realizados para comprobar si existían diferencias significativas debidas al sexo, edad e interacción de ambas variables.

Figura nº 25. Recursos e instalaciones del centro



Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 14. Recursos e instalaciones del centro según sexo y curso						
	2º ESO		3º ESO		4º ESO	
	M=5,14; DT=1,35		M=5,03; DT=1,30		M=4,75; DT=1,30	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	5,12	5,16	4,99	5,06	4,67	4,83
DT	1,34	1,37	1,34	1,27	1,35	1,25
M Total ESO	4,97		M Chicos	4,91	M Chicas	5,01
DT-ESO	1,33		DT- Chicos	1,36	DT- Chicas	1,30
Anova Sexo	gl=1/1940 F= 2,88 p = ,09 $\eta^2 = ,001$		Anova Curso	gl=2/1939 F= 15,24 p < ,001 $\eta^2 = ,015$	POST-HOC	2º ESO/3º ESO* 2º ESO/4º ESO*
Efecto Principal Sexo	gl=1/1936 F= 2,32 p = ,127 η^2 parcial=,001		Efecto Principal Curso	gl=2/1936 F= 15,27 p < ,001 η^2 parcial=,016	Efecto de Interacción Sexo*Curso	gl=2/1936 F= ,411 p = ,663 η^2 parcial=,000

En general, se observa una valoración bastante buena de los recursos del centro, algo mayor por parte de las alumnas. Dicha valoración por lo que se observa en la figura va disminuyendo a lo largo de la secundaria.

A pesar de la tendencia apuntada hacia una mayor valoración de los recursos por parte de las chicas ($M = 5,01$, $DT = 1,30$) que de los chicos ($M = 4,91$, $DT = 1,36$) como se observa en la Figura nº 25, no se encontró una relación estadísticamente significativa, $F(1, 1940) = 2,88$; $p = ,09$; $\eta^2 = ,001$.

En relación al curso, sí se encontraron diferencias significativas en la percepción de los recursos e instalaciones existentes en el centro, $F(2, 1939) = 15,24$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,015$. Como podemos ver en la Figura nº 25, en la etapa obligatoria (ESO) la puntuación de valoración de los recursos e instalaciones del centro disminuyó significativamente a medida que el curso aumentaba (en 2º de ESO: $M = 5,14$, $DT = 1,35$; en 3º de ESO: $M = 5,03$, $DT = 1,30$; 4º de ESO: $M = 4,75$, $DT = 1,30$). Los resultados del análisis post hoc indicaron que las diferencias eran estadísticamente significativas entre 4º de ESO y los cursos precedentes ($p = ,000$).

No se observó ningún efecto de interacción significativo entre sexo y curso escolar.

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

- *Dimensión de actividades ofertadas por el centro.*

La comparación resultante de las puntuaciones obtenidas en la dimensión de valoración de las actividades ofertadas en el centro, con la variable curso y la variable sexo, se pueden observar en la Figura nº 26; mientras que las medias y desviaciones típicas, además de los distintos ANOVAS realizados para comprobar si existían diferencias significativas debidas al sexo, edad e interacción de ambas variables, quedan recogidos en la Tabla nº 15.

Figura nº 26. Valoración de las actividades ofertadas por el centro según sexo y curso

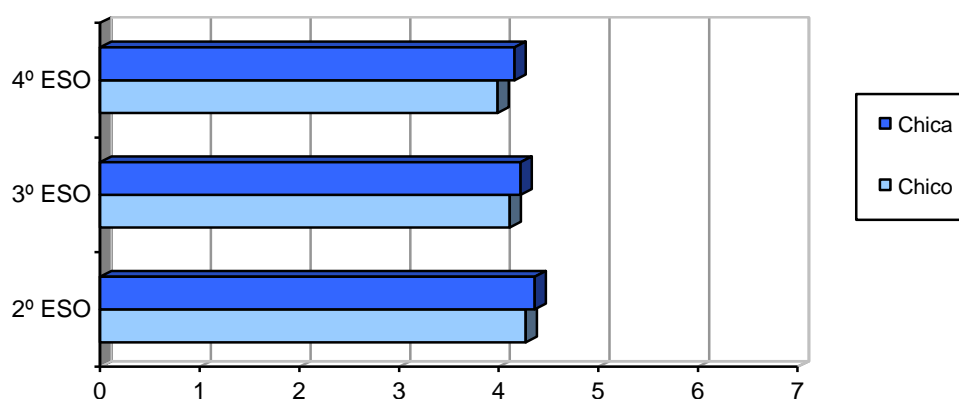


Tabla nº 15. Valoración de las actividades ofertadas por el centro según sexo y curso

	2º ESO		3º ESO		4º ESO	
	M=4,32; DT=1,34		M=4,17; DT=1,27		M=4,08; DT=1,28	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	4,27	4,36	4,11	4,22	3,99	4,16
DT	1,29	1,39	1,30	1,25	1,34	1,23
M Total ESO	4,18		M Chicos	4,12	M Chicas	4,24
DT-ESO	1,30		DT-Chicos	1,31	DT-Chicas	1,29
Anova Sexo	gl=1/1940 F= 4,62 p = ,032 η ² =,002		Anova Curso	gl=2/1939 F= 5,44 p = ,004 η ² =,006	POST-HOC	2º ESO/3º ESO* 2º ESO/4º ESO*
Efecto Principal Sexo	gl=1/1936 F= 4,29 p = ,038 η ² parcial=,002		Efecto Principal Curso	gl=2/1936 F= 5,40 p = ,005 η ² parcial=,006	Efecto de Interacción Sexo*Curso	gl=2/1936 F= ,123 p = ,884 η ² parcial=,000

En general, se observa por parte del alumnado una valoración buena, aunque no altamente positiva, de las actividades ofertadas por los centros educativos.

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

En primer lugar, se observó la existencia de una relación significativa entre la percepción de las actividades ofertadas por el centro, y la variable sexo, $F(1, 1940) = 4.62, p = .032, \eta^2 = .002$. Las puntuaciones de las chicas ($M = 4.24, DT = 1.29$) resultaron significativamente más altas que las de los chicos ($M = 4.12, DT = 1.31$) como puede observarse en la Figura nº 26.

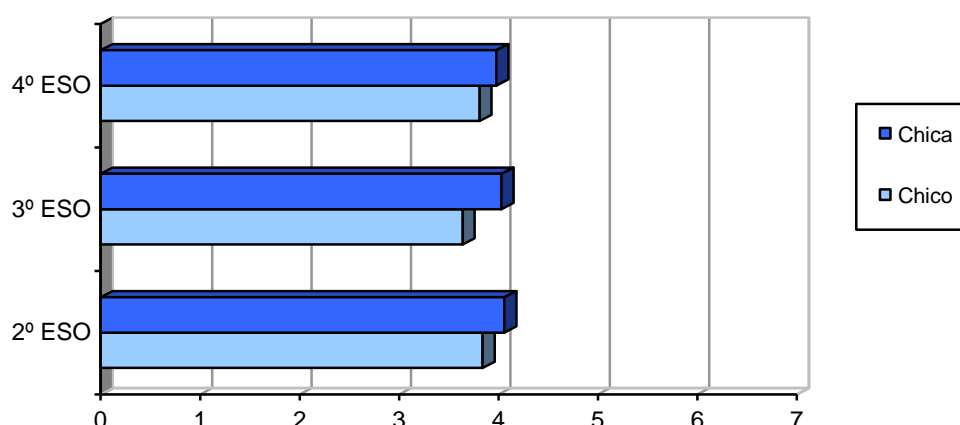
En segundo lugar, en relación al curso, sí se encontraron diferencias significativas en la percepción de actividades existentes en el centro, $F(2, 1939) = 5.44, p = .004, \eta^2 = .006$. Como se puede apreciar en la Figura nº 26, en la etapa obligatoria (ESO) la puntuación de valoración de los actividades del centro disminuyó significativamente a medida que el curso aumentaba (en 2º de ESO: $M = 4.32, DT = 1.34$; en 3º de ESO: $M = 4.17, DT = 1.27$; 4º de ESO: $M = 4.08, DT = 1.28$). Los resultados del análisis post hoc indicaron que las diferencias significativas se establecieron entre 4º de ESO y los cursos precedentes ($p = .003$).

Finalmente, no se observó ningún efecto de interacción significativo entre sexo y curso escolar.

- Dimensión de influencia percibida por el alumnado en la vida del centro.

La comparación resultante de las puntuaciones obtenidas en la dimensión de influencia percibida en el centro, con la variable curso y la variable sexo, se pueden observar en la Figura nº 27. A su vez en la Tabla nº 16 se muestran a título descriptivo sus medias y desviaciones típicas, además de los distintos ANOVAS realizados para comprobar si existían diferencias significativas debidas al sexo, edad e interacción de ambas variables.

Figura nº 27. Influencia percibida según sexo y curso



Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 16. Influencia percibida según sexo y curso						
	2º ESO		3º ESO		4º ESO	
	M=3,96; DT=1,55		M=3,86; DT=1,48		M=3,93; DT=1,40	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3,84	4,06	3,64	4,03	3,81	3,98
DT	1,58	1,51	1,53	1,41	1,50	1,31
M Total ESO		3,92	M Chicos	3,79	M Chicas	4,02
DT-ESO		1,47	DT- Chicos	1,54	DT- Chicas	1,41
Anova Sexo		gl=1/1940 F= 12,32 p < ,001 $\eta^2 = ,006$	Anova Curso	gl=2/1939 F= ,75 p = ,468 $\eta^2 = ,001$	POST-HOC	*No sig.
Efecto Principal Sexo		gl=1/1936 F= 12,78 p < ,001 η^2 parcial=,007	Efecto Principal Curso	gl=2/1936 F= 1,04 p = ,354 η^2 parcial=,001	Efecto de Interacción Curso*Edad	gl=2/1936 F= ,142 p = ,242 η^2 parcial=,001

La influencia percibida por el alumnado de nuestro centro se sitúa en puntuaciones algo por encima de valores intermedios en la escala likert utilizada ($M=3,92$; $DT=1,47$), siendo un aspecto no demasiado valorado positivamente, aunque algo más en el caso de las chicas.

Se observó la existencia de una relación significativa entre la percepción de influencia en la vida del centro, y la variable sexo, $F(1, 1940) = 12,32$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,006$. Las puntuaciones de las chicas ($M = 4,02$; $DT = 1,41$) resultaron significativamente más altas que las de los chicos ($M = 3,79$, $DT = 1,54$) como puede observarse en la Figura nº 27.

En relación al curso, no se encontraron diferencias significativas en la percepción de la influencia percibida en la vida del centro entre los distintos cursos de secundaria.

No se observó ningún efecto de interacción significativo entre sexo y curso escolar.

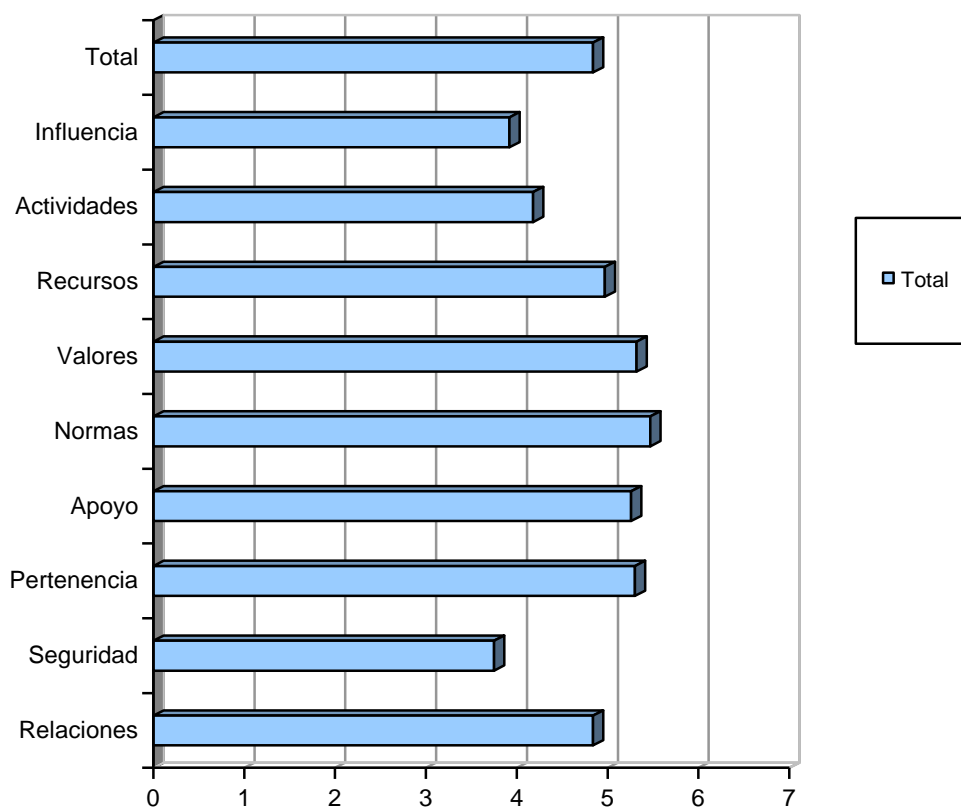
- Comparativa de la valoración de las dimensiones específicas del centro educativo.

Una vez presentados los descriptivos y análisis correspondientes a cada una de las dimensiones estudiadas, creemos oportuno e interesante poder tener una panorámica acerca de las dimensiones más y menos valoradas tanto en nuestra muestra global, como en el caso de chicos y chicas.

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Figura nº 28. Valoración de las distintas dimensiones del centro en la muestra



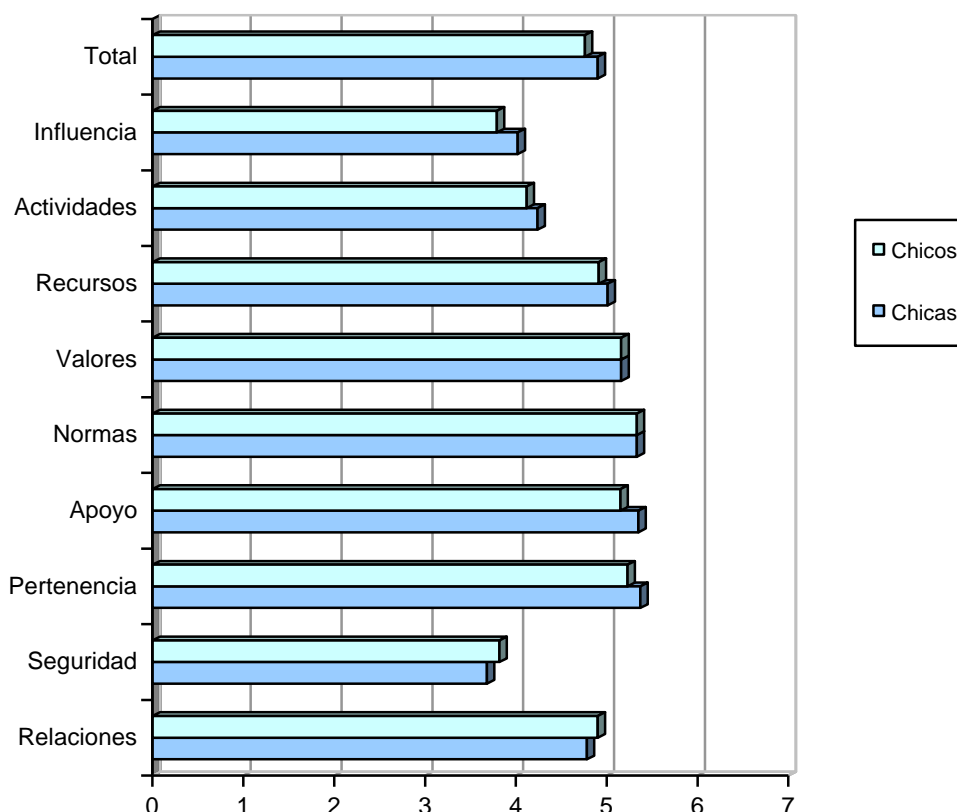
Como podemos apreciar en la Figura nº 28, en nuestra muestra en general reciben una valoración alta por parte del alumnado todas aquellas dimensiones del centro que tienen que ver de una manera u otra con una buena acción o labor educativa - tanto las normas y valores así como la vinculación al centro y el apoyo percibido del profesorado-. Así mismo, una valoración buena es realizada sobre los recursos y las relaciones entre iguales, mientras que las actividades ofertadas reciben una valoración más intermedia. Finalmente, es de destacar que las valoraciones más bajas se dan respecto a aspectos como la influencia percibida en la vida del centro y la percepción de seguridad en el entorno educativo.

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Veamos, a continuación, en la Figura nº 29 una panorámica de las diferentes percepciones de chicos y chicas sobre las dimensiones estudiadas.

Figura nº 29. Valoración de las distintas dimensiones del centro en el caso de las chicas y chicos de nuestra muestra



Como podemos apreciar en la Figura nº 29, las chicas y los chicos coinciden en las dimensiones más y menos valoradas, por ejemplo, ambos valoran en menor medida la influencia percibida y la seguridad en el centro. Aunque las chicas de nuestra muestra tienen una valoración más alta en general del contexto escolar, no obstante, hay que apuntar como matiz diferencial, que solo las dimensiones de buen clima relacional entre iguales y la percepción de seguridad reciben una valoración más alta en el caso de los chicos frente a las chicas.

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

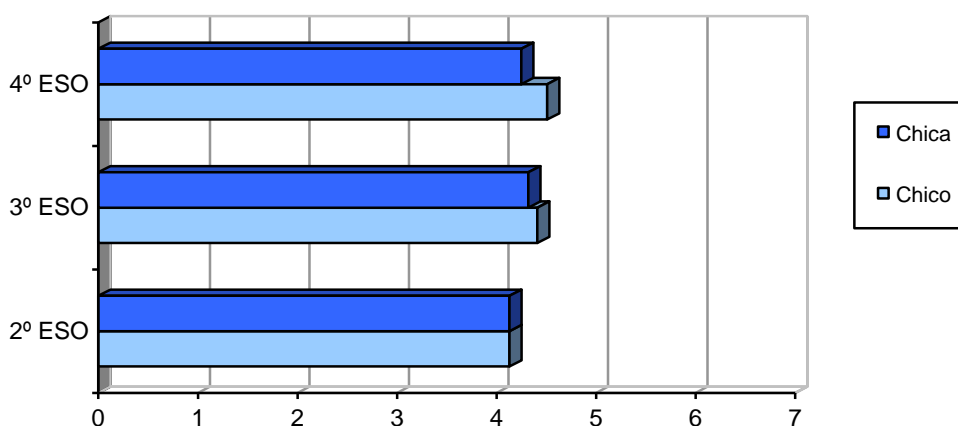
A continuación, pasamos a describir y analizar las tendencias observadas en los cuatro factores de segundo orden o subescalas.

- *Factor de clima social: clima cálido y seguro.*

De acuerdo a la estructura factorial confirmada, el denominado como factor de clima social hace referencia al grado en el que los adolescentes perciben las relaciones entre iguales como buenas, y por otra parte, lo que podría ser la otra cara de la misma moneda, la percepción de seguridad/inseguridad en el centro. Está compuesta por los seis ítems finalmente seleccionados. A partir de esta subescala se obtuvo una puntuación parcial, como resultado de la media de los seis ítems que la componían.

Las puntuaciones obtenidas de la comparación efectuada entre clima social, sexo y curso en el que se encuentra el alumnado pueden observarse en la Figura nº 30. A su vez en la Tabla nº 17 se muestran a título descriptivo sus medias y desviaciones típicas, además de los distintos ANOVAS realizados para comprobar si existían diferencias significativas debidas al sexo, edad e interacción de ambas variables.

Figura nº 30. Factor de clima según sexo y curso



En general, los datos apuntan a una valoración positiva y creciente del clima socio-relacional a nivel del alumnado, especialmente en el caso de los chicos.

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 17. Factor de Clima según sexo y curso						
	2º ESO		3º ESO		4º ESO	
	M=4,13; DT=0,96		M=4,36; DT=0,99		M=4,38; DT=1,01	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	4,13	4,13	4,41	4,32	4,51	4,25
DT	1,01	0,92	1,08	0,92	1,05	0,96
M Total ESO		4,29	M Chicos	4,36	M Chicas	4,23
DT-ESO		1,00	DT-Chicos	1,06	DT-Chicas	0,94
Anova Sexo		gl=1/1940 F= 7,40 p = ,007 $\eta^2 = ,004$	Anova Curso	gl=2/1939 F= 12,50 p < 001 $\eta^2 = ,013$	POST-HOC	2º ESO/3º ESO* 2º ESO/4º ESO*
Efecto Principal Sexo		gl=1/1936 F= 6,66 p = ,01 η^2 parcial=,003	Efecto Principal Curso	gl=2/1936 F= 13,03 p < ,001 η^2 parcial=,013	Efecto de Interacción Sexo*Curso	gl=2/1936 F= 2,97 p = ,05 η^2 parcial=,003

El análisis de la varianza (ANOVA) realizado indicó la presencia de diferencias significativas en las puntuaciones relativas al clima, según el sexo del alumnado, $F(1, 1940) = 7,40$; $p = ,007$; $\eta^2 = ,004$. Así, la puntuación media obtenida por los chicos en esta dimensión ($M = 4,36$, $DT = 1,06$) resultó ser significativamente superior a la de las chicas ($M = 4,23$, $DT = 0,94$). Aunque lo veremos posteriormente, anticipamos para una mejor lectura de los datos, que son las únicas dos dimensiones y el único factor en que esto ocurre en nuestra muestra.

Según el curso educativo, los resultados del análisis de la varianza pusieron de manifiesto diferencias significativas, $F(2, 1939) = 12,50$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,013$. Como vemos en la Figura nº 30, la puntuación sobre la percepción del clima aumentaba a medida que el alumnado se situaba en un curso superior (en 2º de ESO: $M = 4,13$; $DT = 0,96$; en 3º de ESO: $M = 4,36$, $DT = 1,00$; en 4º de ESO: $M = 4,38$, $DT = 1,01$). Se realizó un análisis post hoc de los datos mediante la prueba de Tukey, que indicó la presencia de diferencias significativas entre 2º de ESO y los dos cursos del segundo ciclo ($p < ,001$).

Además, se encontró un efecto de interacción entre el sexo y la edad, $F(2, 1936) = 2,96$; $p = ,05$; η^2 parcial= ,003. Se observó, por tanto, un cierto incremento de las puntuaciones en clima, en los chicos, a medida que avanzaban en la educación secundaria.

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

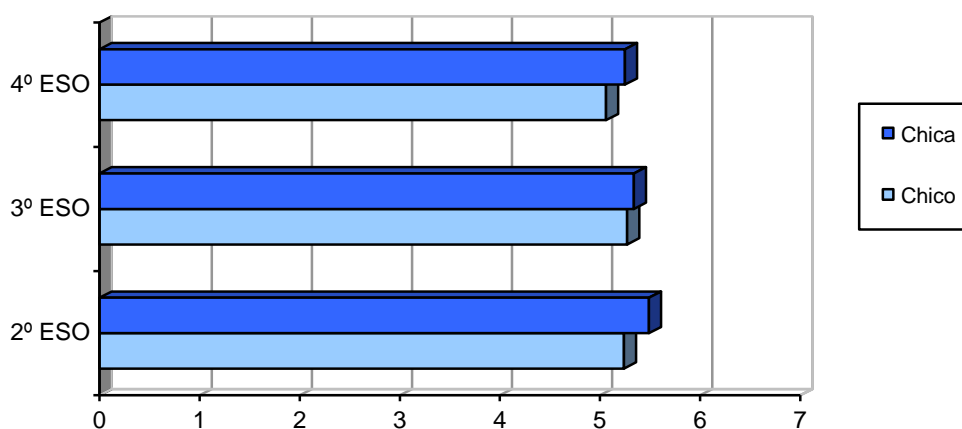
Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

- Factor de Vínculos con la escuela.

Este factor valora dos aspectos relacionados con la vinculación al centro por parte del alumnado. Por un lado, evalúa el grado en que los y las adolescentes tienen un sentimiento de pertenencia y satisfacción con su propio centro, y por otro, la valoración del apoyo percibido por parte del profesorado como parte fundamental de la vinculación a los educadores del centro. Está compuesta por siete ítems en total. La puntuación parcial que se obtuvo con esta subescala fue el resultado de la media de los siete ítems que la componían.

En la Figura nº 31 se pueden observar las puntuaciones referidas a la comparación de los vínculos en función del sexo y del curso escolar; mientras que en la Tabla nº 18 se muestran a título descriptivo sus medias y desviaciones típicas, además de los distintos ANOVAS realizados para comprobar si existían diferencias significativas debidas al sexo, edad e interacción de ambas variables.

Figura nº 31. Puntuaciones del factor de vínculos según sexo y curso



Observando tanto la figura como los datos de la tabla, se aprecia una valoración bastante positiva de los vínculos establecidos con el centro desde la perspectiva del alumnado ($M=5,28$; $DT=1,04$), aunque algo decreciente en principio con el curso escolar.

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 18. Factor de Vínculos según sexo y curso						
2º ESO		3º ESO		4º ESO		
M=5,37; DT=1,11		M=5,30; DT=1,00		M=5,16; DT=1,00		
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	5,24	5,49	5,27	5,34	5,06	5,25
DT	1,19	1,04	1,02	0,99	1,01	0,97
M Total ESO	5,28		M Chicos	5,18	M Chicas	5,36
DT-ESO	1,04		DT- Chicos	1,07	DT- Chicas	1,00
Anova Sexo	gl=1/1940 F= 13.28 p < .001 $\eta^2 = .007$		Anova Curso	gl=2/1939 F= 7.08 p = .001 $\eta^2 = .007$		POST-HOC 2º ESO/3º ESO* 2º ESO/4º ESO*
Efecto Principal Sexo	gl=1/1936 F= 12,78 p < ,001 η^2 parcial=.007		Efecto Principal Curso	gl=2/1936 F= 6,74 p = ,001 η^2 parcial=.007		Efecto Principal Sexo*Curso gl=2/1936 F= 1,28 p = ,278 η^2 parcial=.001

Los resultados del ANOVA realizado mostraron la existencia de una relación significativa entre dicha variable y el sexo del alumnado, $F(1, 1940) = 13,28$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,007$. Como se puede observar en la Figura nº 31, las chicas ($M = 5,36$, $DT = 1,00$) presentaron puntuaciones significativamente más altas que las puntuaciones de los chicos participantes en el estudio ($M = 5,18$, $DT = 1,07$).

A su vez los resultados de dicho análisis con respecto al nivel educativo o curso escolar al que asistía el alumnado también mostraron diferencias significativas, $F(2, 1939) = 7,08$; $p = ,001$; $\eta^2 = ,007$. Como se puede apreciar en la Figura nº 31, en la etapa obligatoria (ESO) la puntuación en vinculación con el centro disminuyó significativamente a medida que el curso aumentaba (en 2º de ESO: $M = 5,37$; $DT = 1,12$; en 4º de ESO: $M = 5,16$; $DT = 1,00$). Los resultados del análisis post hoc indicaron que las diferencias significativas se establecieron entre 4º de ESO y los cursos precedentes ($p = ,001$; $p = ,03$).

No se observó ningún efecto de interacción significativo entre sexo y curso escolar respecto a los vínculos con el centro.

En definitiva, los vínculos establecidos con el centro y el profesorado son percibidos más positivamente por las chicas y se produce un declive con el transcurso de la educación secundaria.

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

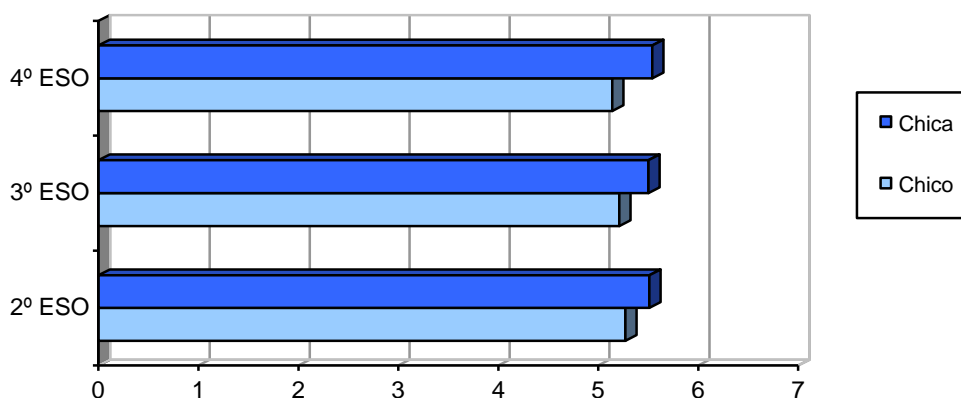
Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

- *Factor de Claridad de normas y valores.*

Este factor denominado Claridad de normas y valores subescala engloba dos aspectos que tienen que ver con la regulación del comportamiento y ajuste adolescente. Así, evalúa el grado en que los chicos y chicas perciben la claridad y adecuación de límites en cuanto a las normas existentes en el centro. Asimismo, valora también la percepción de la coherencia en la promoción de valores en el centro por parte del profesorado. A partir de esta subescala se obtuvo una puntuación parcial, como resultado de la media de las puntuaciones de los siete ítems que formaban parte ella.

La comparación resultante de las puntuaciones obtenidas en la subescala claridad de normas y valores, con la variable curso y la variable sexo, se pueden observar en la Figura nº 32; mientras que en la Tabla nº 19 quedan recogidas sus medias y desviaciones típicas, además de los distintos ANOVAS realizados para comprobar si existían diferencias significativas debidas al sexo, edad e interacción de ambas variables.

Figura nº 32. Puntuaciones del factor de Claridad de Normas y Valores según sexo y curso



En general, en nuestra muestra se observó una alta valoración de la claridad de normas y valores ($M=5,37$; $DT=1,01$).

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 19. Factor de Claridad de normas y valores según sexo y curso						
	2º ESO		3º ESO		4º ESO	
	M=5,40; DT=1,07		M=5,37 DT=1,00		M=5,35; DT=0,96	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	5,27	5,51	5,21	5,50	5,14	5,54
DT	1,19	0,95	1,07	0,92	1,06	0,83
M Total ESO	5,37		M Chicos	5,20	M Chicas	5,51
DT-ESO	1,01		DT- Chicos	1,10	DT- Chicas	0,90
Anova Sexo	gl=1/1940 F= 46,57 p < ,001 $\eta^2 = ,023$		Anova Curso	gl=2/1939 F= ,415 p =,661 $\eta^2 = ,000$	POST-HOC	*No sig.
Efecto Principal Sexo	gl=1/1936 F= 45,25 p < ,001 η^2 parcial=,023		Efecto Principal Curso	gl=2/1936 F= ,40 p = ,669 η^2 parcial=,000	Efecto de Interacción Sexo*Edad	gl=2/1936 F= 1,02 p = ,36 η^2 parcial=,001

Se observó la existencia de una relación significativa entre la percepción de la claridad de normas y valores, y la variable sexo, $F(1, 1940) = 46,57$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,023$. Las puntuaciones de las chicas ($M = 5,51$, $DT = 0,90$) resultaron significativamente más altas que las de los chicos ($M = 5,20$, $DT = 1,10$) como puede observarse en la Figura nº 32.

En relación al curso, no se encontraron diferencias significativas en la percepción de la claridad de normas y valores entre los distintos cursos de secundaria, a pesar de evidenciarse una ligera tendencia a una menor valoración a medida que se avanza de curso escolar.

No se observó ningún efecto de interacción significativo entre sexo y curso escolar en dicho factor.

En definitiva, podemos concluir que en el caso de nuestra muestra la claridad de límites-normas y valores- es percibido de forma claramente positiva en general, aunque de manera más positiva y significativa por las chicas del estudio.

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

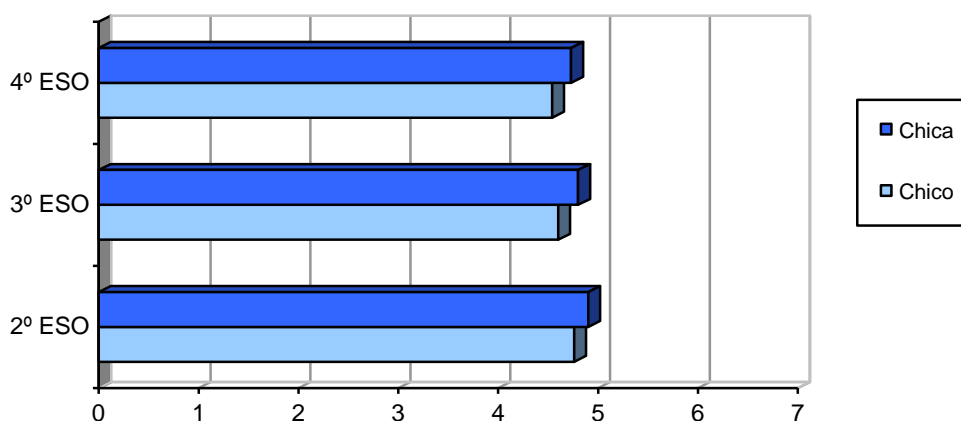
Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

- *Factor de Oportunidades positivas y empoderamiento.*

Dicho factor de primer orden se refiere al grado en que los y las adolescentes perciben oportunidades positivas para su desarrollo sociopersonal. Supone la valoración de los recursos e instalaciones del centro como oportunidades, la oferta de actividades dirigidas a adolescentes, y finalmente, la percepción de la influencia en la vida del centro o la percepción de fomento de la participación del alumnado (“empoderamiento”). La puntuación resultante, se obtuvo de la media de las respuestas a los 10 ítems que formaban parte de esta subescala.

En la Figura nº 33 quedan recogidos los resultados de la comparación de oportunidades positivas y empoderamiento con el curso y el sexo del alumnado. Igualmente, en la Tabla nº 20 aparecen tanto las medias y desviaciones típicas correspondientes, así como los distintos ANOVAS realizados.

Figura nº 33. Oportunidades positivas y empoderamiento según sexo y curso



En general, existe una buena valoración de las oportunidades ofrecidas por el centro ($M=4,48$; $DT=1,13$).

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla n° 20. Oportunidades positivas y empoderamiento según sexo y curso						
2° ESO		3° ESO		4° ESO		
M=4,62; DT=1,16		M=4,48; DT=1,12		M=4,37; DT=1,09		
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	4,76	4,90	4,60	4,80	4,54	4,73
DT	1,07	1,06	1,04	1,00	1,07	0,93
M Total ESO		4,48	M Chicos	4,41	M Chicas	4,55
DT-ESO		1,13	DT- Chicos	1,15	DT- Chicas	1,10
Anova Sexo	gl=1/1940 F= 7,35 p = ,007 $\eta^2 = ,004$		Anova Curso	gl=2/1939 F= 7,60 p = ,001 $\eta^2 = ,008$		POST-HOC 2° ESO/4° ESO*
Efecto Principal Sexo	gl=1/1936 F= 6,95 p = ,008 η^2 parcial=,004		Efecto Principal Curso	gl=2/1936 F= 7,52 p = ,001 η^2 parcial=,008		Efecto Principal Sexo*Curso gl=2/1936 F= ,25 p = ,778 η^2 parcial=,000

El análisis de los resultados puso de manifiesto la existencia de diferencias significativas establecidas en la comparación entre el sexo y el empoderamiento y oportunidades positivas, $F(1, 1940) = 7,35; p = ,007; \eta^2 = ,004$, de forma que el grupo de las chicas ($M = 4,55, DT = 1,10$) valoró la existencia de empoderamiento y oportunidades positivas en el centro de forma significativamente más elevada que el grupo de los chicos ($M = 4,41, DT = 1,15$).

Según el curso educativo, se observó una tendencia a una menor valoración a medida que se avanzaba de nivel. Los resultados del análisis de la varianza pusieron de manifiesto diferencias significativas, $F(2, 1139) = 7,60; p = ,001; \eta^2 = ,008$. Se realizó un análisis post hoc de los datos mediante la prueba de Tukey, que indicó la presencia de diferencias significativas ($p = ,001$) entre 2° ($M = 4,62; DT = 1,16$) y 4° de ESO ($M = 4,37, DT = 1,09$).

No se observó ningún efecto de interacción significativo entre sexo y curso escolar.

En definitiva, los chicos valoran en menor grado la existencia de oportunidades y la posibilidad de influencia en la vida del centro, y dicha valoración decrece en cierta medida al final de la educación secundaria.

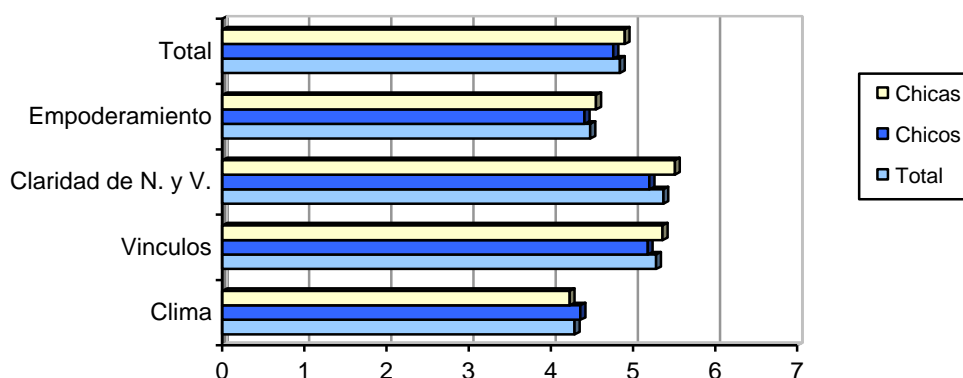
Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

- *Comparativa de la percepción de los distintos factores o activos escolares.*

A continuación, en la Figura nº 34 podemos visualizar la percepción diferencial de los distintos activos escolares tanto en la muestra total, como en el caso de los chicos y las chicas.

Figura nº 34. Valoración de las distintas dimensiones del centro en la muestra



Como podemos observar en la Figura nº 34, los factores de claridad de normas y valores así como el de los vínculos establecidos con el centro, son los más valorados por nuestra muestra en general. Por el contrario, el empoderamiento y el clima social son valorados en menor grado, como vimos, porque incluyen dimensiones específicas como la seguridad percibida en el caso del clima o la influencia percibida en el caso del empoderamiento y oportunidades que son aspectos no percibidos de forma positiva. En relación a las tendencias en función del sexo, las chicas valoran en general mejor sus centros educativos, aunque valoran realmente tres factores de forma más favorable que los chicos: vínculos, claridad de normas y valores, y empoderamiento y oportunidades positivas, mientras que solo los chicos valoran de forma más positiva que las chicas el clima social de sus centros.

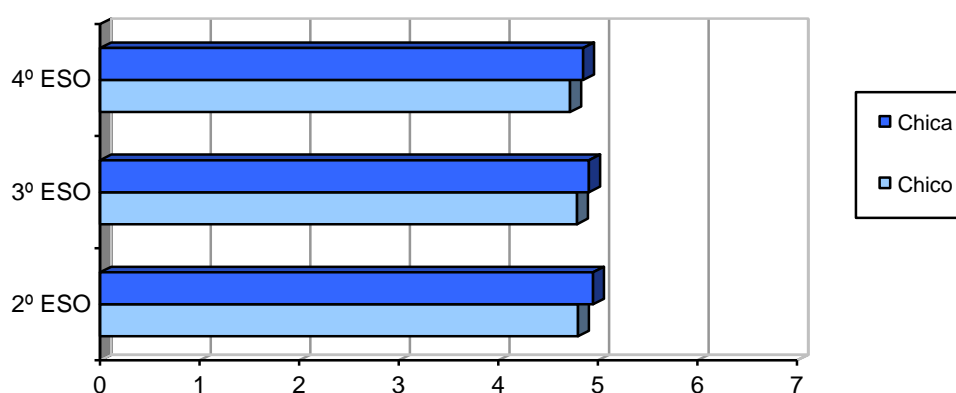
Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

- Puntuación total en la escala de clima y funcionamiento del centro por parte del alumnado.

En la Figura nº 35 quedan recogidas las puntuaciones totales en la escala de centro según el curso y el sexo del alumnado. Igualmente, en la Tabla nº 21 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes, así como los distintos ANOVAS realizados.

Figura nº 35. Puntuación total en la escala de centro según sexo y curso del alumnado



En general se evidencia una buena valoración de los activos escolares considerados entre el alumnado de la muestra de estudio ($M=4,84$; $DT=,80$).

Tabla nº 21. Puntuación total en la escala de centro según sexo y curso del alumnado

	2º ESO		3º ESO		4º ESO	
	M=4,88; DT=0,85		M=4,86; DT=0,77		M=4,79; DT=0,79	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	4,80	4,95	4,79	4,91	4,72	4,85
DT	0,89	0,81	0,80	0,74	0,85	0,73
M Total ESO	4,84		M Chicos	4,76	M Chicas	4,90
DT-ESO	0,80		DT- Chicos	0,84	DT- Chicas	0,76
Anova Sexo	gl=1/1940 F= 13,50 p < ,001 η² =,007		Anova Curso	gl=2/1939 F= 2,35 p = ,095 η² =,002	POST-HOC	*No sig.
Efecto Principal Sexo	gl=1/1936 F= 13,52 p < ,001 η² parcial=,007		Efecto Principal Curso	gl=2/1936 F= 2,13 p = ,119 η² parcial=,002	Efecto Principal Sexo*Curso	gl=2/1936 F= ,036 p = ,965 η² parcial=,000

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Se encontraron diferencias significativas al relacionar la puntuación total en la escala de centro con el sexo de los alumnos y alumnas, $F(1, 1940) = 13,50$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,007$. La puntuación global media de las chicas ($M = 4,90$; $DT = 0,76$) fue superior a la de los chicos ($M = 4,76$, $DT = 0,84$). Es decir, que las chicas valoran más positivamente en general el entorno escolar, y por tanto, la calidad y presencia de activos del centro educativo como contexto, con la excepción del clima, único factor valorado de forma más positiva por los chicos, como vimos antes.

Sin embargo, el análisis de la varianza y el análisis post hoc (mediante la prueba de Tukey) no revelaron la existencia de diferencias significativas en la puntuación global de la escala, asociadas al curso o tipo de enseñanza en el que se encontraba el alumnado ($F=2,35$; $p=,095$; $\eta^2 = ,002$). A pesar de haber descrito anteriormente cómo la valoración de algunas dimensiones disminuía a medida que aumentaba el curso escolar, también es cierto que en el caso de la valoración del clima se daba justo la tendencia contraria, especialmente en el caso de los chicos, por lo cual no se puede sostener un declive general en la percepción del centro como contexto y sus activos.

No se observó ningún efecto de interacción significativo entre sexo y curso escolar respecto a la puntuación global de la escala.

En definitiva, la valoración del centro educativo fue mayor en términos globales en el caso de las chicas, a la vez que no se observó un declive significativo de la percepción de los activos escolares con el transcurso de la secundaria, a pesar de haber apuntado dicha tendencia en algunas dimensiones estudiadas.

***Síntesis de resultados: conclusiones sobre la percepción del centro educativo en función del género y curso escolar.**

En primer lugar, comentaremos las tendencias en función del sexo y curso escolar del alumnado respecto a los factores o subescalas, matizando la valoración de las dimensiones específicas o los factores de primer orden incluidos en cada subescala.

La **subescala o factor clima social** (que agrupa la percepción de dos dimensiones: relaciones buenas entre iguales y seguridad percibida) fue valorada de forma positiva en general en la muestra, encontrándose diferencias significativas tanto respecto al sexo como al curso escolar, como a la interacción de ambas variables. Así, los análisis confirmaron diferencias significativas en el sentido de que los chicos percibían mejor el clima, que dicha valoración era creciente con el curso escolar, dándose post-hoc significativos entre 4º de ESO y los cursos inferiores, además de encontrarse un efecto de interacción entre sexo y curso, que confirmaba la tendencia creciente y significativa especialmente en el caso de los chicos.

Así, respecto a las relaciones entre iguales encontramos son bastante bien valoradas en general en nuestra muestra, encontrándose diferencias significativas respecto al sexo, siendo

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

mejor puntuadas en el caso de los chicos. Aunque no se observó diferencias estadísticamente significativas respecto al curso escolar, sí se halló un efecto de interacción entre sexo y escolar, dándose la tendencia al caso de los chicos de una valoración creciente del clima social entre compañeros a medida que se avanzaba de curso escolar, y encontrándose post-hoc significativos entre 2º de ESO y los dos cursos de 2º ciclo de la ESO.

Igualmente, en el caso de la seguridad/inseguridad percibida, aunque con distinto grado de valoración – la seguridad alcanza valores casi intermedios, reflejando una valoración no positiva- , se observan diferencias significativas en función del sexo, de modo que los chicos valoraban el entorno educativo como más seguro, por encima de las chicas. En este caso sí se encontró diferencias asociadas al curso escolar, dándose a lo largo de la secundaria una mejor percepción de la seguridad en el centro, encontrándose post-hoc significativos entre 2º de ESO y los dos cursos de 2º ciclo de la ESO.

La **subescala o factor de vínculos con el centro** (que agrupa la percepción de dos dimensiones específicas: pertenencia y satisfacción con el propio centro; y apoyo percibido por parte del profesorado) recibió una valoración claramente positiva. Los vínculos establecidos con el centro son percibidos más positivamente y de forma significativa por las chicas y en dicha percepción se produce un declive con el transcurso de la educación secundaria, dándose post-hoc significativos entre el último curso de la ESO y los precedentes.

En cuanto a la pertenencia y satisfacción con el propio centro, recibió en nuestra muestra una valoración bastante positiva. Se encontraron sólo diferencias significativas respecto al sexo, siendo un aspecto mejor considerado en el caso de las chicas. A pesar de observarse cierta tendencia respecto al curso escolar, no resultaron ser estadísticamente significativas.

Del mismo modo, el apoyo percibido por parte del profesorado fue valorado de forma bastante positiva por el alumnado. También se encontraron diferencias significativas, siendo más valorado por las chicas que los chicos. A su vez el curso escolar evidenció también diferencias en el sentido de que la percepción del apoyo escolar disminuía a lo largo de la ESO, encontrándose post-hocs significativos entre 4º de ESO y los cursos inferiores de la ESO.

La **subescala o factor de claridad de normas y valores** recibió una valoración alta por el alumnado de nuestra muestra. Los análisis confirmaron la existencia de diferencias significativas a favor de las chicas, siendo éstas quienes mejor valoraban la acción educativa de los centros respecto a la claridad de normas y valores. Sin embargo, no se encontraron diferencias asociadas al curso escolar.

En concreto, la dimensión de claridad de normas es percibida en general como bastante positiva, aunque de forma especial en el caso de las chicas. Los análisis confirmaron la existencia de diferencias significativas en función del sexo favorables a las chicas.

A su vez, la promoción de valores por parte del profesorado fue considerada por el alumnado como bastante positiva, especialmente en las chicas de nuestra muestra. Del mismo

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

modo, los análisis confirmaron la existencia de diferencias significativas en función del sexo favorables a las chicas.

La **subescala o factor de oportunidades positivas y empoderamiento** (que agrupaba tres dimensiones específicas: recursos e instalaciones; actividades ofertadas, e influencia percibida) recibió una valoración positiva por parte del alumnado. Los análisis evidenciaron diferencias significativas en función del sexo, de modo que las chicas percibían más oportunidades positivas en sus centros educativos. A su vez, también resultaron significativas las diferencias en relación al curso escolar, evidenciándose una disminución en su valoración a lo largo de la educación secundaria, con un post-hoc significativo entre 2º de Eso y 4º de ESO.

La dimensión específica de recursos e instalaciones existentes en el centro fue valorada de forma bastante positiva en general. Aunque parecía observarse una tendencia a una menor valoración en el caso de las chicas, no resultaron ser significativas dichas diferencias. Sin embargo, sí se evidenciaron respecto al curso escolar, encontrándose post-hoc significativos entre el último curso de la ESO y los precedentes.

Respecto a la dimensión de las actividades ofertadas en el centro reciben una valoración relativamente buena. Sí se encontraron en este caso diferencias estadísticamente significativas respecto al sexo y curso escolar, de forma que las actividades ofertadas eran mejor valoradas por las chicas y dicha valoración decrecía con el curso escolar, encontrándose post-hoc significativos entre el último curso de la ESO y los precedentes.

En cuanto a la influencia percibida en la vida del centro por parte del alumnado, recibió una valoración no positiva, encontrándose solo diferencias significativas en función del sexo, de modo que los chicos valoraban en menor medida que las chicas la influencia percibida.

En relación a la **comparativa de las subescalas**, es de destacar como los factores de claridad de normas y valores así como el de los vínculos establecidos con el centro, son los más valorados por nuestra muestra en general. Por el contrario, el empoderamiento y oportunidades positivas junto con el clima social son valorados en menor grado, como vimos, porque incluyen dimensiones específicas como la seguridad percibida en el caso del clima o la influencia percibida en el caso del empoderamiento y oportunidades que son aspectos no percibidos de forma positiva. En relación a las tendencias en función del sexo, las chicas valoran en general mejor sus centros educativos, aunque valoran realmente tres factores de forma más favorable que los chicos: vínculos, claridad de normas y valores, y empoderamiento y oportunidades positivas, mientras que solo los chicos valoran de forma más positiva que las chicas el clima social de sus centros.

Finalmente, respecto al **global de la escala**, la valoración del centro educativo fue mayor en términos globales en el caso de las chicas, resultando estas diferencias ser significativa, a la vez que no se observó un declive significativo de la percepción de los activos escolares con el transcurso de la secundaria, a pesar de haber apuntado dicha tendencia en algunas dimensiones o factores incluidos en ella.

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

3.1.3. La construcción de una tipología de las percepciones del alumnado sobre el centro educativo.

Llegados a este punto, pretendíamos poder caracterizar al alumnado en base a su percepción de los activos escolares de sus centros mediante la construcción de una tipología, para posteriormente poder examinar su influencia en el desarrollo positivo y ajuste adolescente. Para ello, optamos por realizar el denominado análisis de conglomerados, un procedimiento estadístico que permite clasificar en grupos homogéneos entre sí, y heterogéneos entre ellos, al conjunto de los individuos evaluados respecto a unas determinadas variables (Picón, Varela y Real, 2003). Concretamente, tras alguna exploración previa, se optó por llevar a cabo dicho análisis mediante el procedimiento *k-medias*, muy apropiado con muestras de gran tamaño y que permite seleccionar a priori un número manejable de conglomerados – tres grupos en nuestro caso - que captaran las distintas tendencias de respuesta presentes en el conjunto de los datos, y que incluyera un aceptable número de sujetos en cada agrupación (SPSS Statistics Base 17.0 User's Guide, 2007). Dado que el grupo de variables que debían ser introducidos en el análisis eran cuantitativas y compartían la misma escala, se utilizó como medida de distancia la *distancia euclídea*.

Después de haber establecido los grupos se comprobó que existían diferencias significativas entre ellos, tanto en las variables utilizadas en el análisis de conglomerados como las variables de sexo y curso escolar, ya que los análisis con variables dependientes relevantes y utilizadas para la presente investigación, serán objeto en un momento posterior de este trabajo.

En la Tabla nº 22 se presentan las puntuaciones medias en los activos y en el total de la escala de cada uno de estos grupos, y los resultados de los ANOVAS que comparan los tres grupos en las dimensiones referidas a su percepción de los activos escolares, incluyendo los valores *F del ANOVA*, su nivel de significatividad y el tamaño del efecto correspondiente.

Conglomerado	N	%	Clima: M (DT)	Vínculos: M (DT)	Claridad N. y V.: M (DT)	Empoderamiento y oportunidades: M (DT)	Global escala: M (DT)
1	761	39,2	4,75 (.89)	6,08(.58)	6,07(.59)	5,49(.64)	5,61(.36)
2	847	43,6	4,15(.90)	5,12(.69)	5,26(.68)	4,13(.70)	4,63(.29)
3	334	17,2	3,60(.96)	3,84(.86)	4,06(1,03)	3,08(.81)	3,59(.47)
F			203,60***	1283,59***	904,96***	1881,69***	4036,05***
η^2			,17	,57	,48	,62	,81

*** $p < .001$

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Todas las diferencias fueron significativas ($p < .001$) y unos tamaños del efecto considerables, en mucho menor grado respecto al clima social frente a otras subescalas y la puntuación global.

Atendiendo a los resultados obtenidos en el análisis de conglomerados, los tres grupos fueron etiquetados y definidos de la siguiente manera:

1- “*Adolescentes ricos en activos escolares*”: este primer grupo que estaba formado por 761 sujetos, representando un 39,2 % de la muestra total, mostraron percepciones muy favorables de todos los activos, por lo que podríamos decir que percibían estar escolarizados en centros considerados como “*ricos en activos*”.

2- “*Adolescentes promedio en activos escolares*”: el segundo grupo incluyó a 847 adolescentes, un 43,6 % del total, y aunque tenían una puntuación media en clima y oportunidades positivas y empoderamiento, puntuaron más alta los vínculos y los límites claros en cuanto a normas y valores del centro, considerando “*promedio en activos*” como una etiqueta adecuada para este tipo de alumnado.

3- “*Adolescentes pobres en activos escolares*”: esta tercera y última agrupación estaba formada por 334 chicos y chicas, que suponían un 17,2% de la muestra, otorgaban a su centro puntuaciones bajas en casi todos los activos salvo en el caso de claridad de normas y valores, por lo que podemos decir que percibían sus centros como “*pobres en activos*”.

Una vez determinados los distintos grupos de adolescentes en función de su percepción de los activos escolares, se quiso comprobar si estos grupos a su vez se diferenciaban en cuanto a su distribución por sexo y curso escolar. Así, en primer lugar se analizó la distribución de chicos y chicas en cada uno de los tres grupos definidos para comprobar si existía algún tipo de asociación entre ambas variables. Concretamente, se realizó el correspondiente Chi-cuadrado dado el carácter nominal de la variable sexo. En la Tabla nº 23 se muestran los resultados de dicho análisis.

Tabla nº 23. Contraste de frecuencias entre los conglomerados en función del sexo (N = 1942)

	Grupos			X ²	gl	P	V
	1 (Ricos en activos)	2 (Promedios en activos)	3 (Pobres en activos)				
Chicas	42,4 %	43,1%	14,5%				
	N 445	452	152				
	r _z 1,7	-,3	-2,1	,09	1	<,001	,09
Chicos	35,4 %	44,2 %	20,4 %				
	N 316	395	182				
	r _z - 1,8	,3	2,1				

r_z = residuos tipificados corregidos

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Los resultados de la prueba Chi-cuadrado pusieron de manifiesto la existencia de diferencias significativas en función del sexo entre los grupos considerados ($\chi^2 = ,09$; $p < ,001$), aunque estas diferencias mostraron un tamaño del efecto pequeño, casi despreciable ($V = ,09$). Los residuos tipificados corregidos indicaron que en el Grupo 3 (“*adolescentes pobres en activos escolares*”) la frecuencia de chicos era mayor que la de chicas, ocurriendo justo lo contrario, aunque en menor medida, en el Grupo 1 (“*adolescentes ricos en activos escolares*”), donde la presencia de chicas era superior.

A pesar de ello, no podemos concluir que hubiera una sobrerrepresentación del sexo en ninguno de los grupos o tipologías de sujetos.

A continuación, se analizó la distribución del alumnado en función del curso escolar en cada uno de los tres grupos definidos para comprobar si existía algún tipo de asociación entre ambas variables. Concretamente, se realizó el correspondiente Chi-cuadrado dado el carácter de la variable curso escolar. En la Tabla nº 24 se muestran los resultados de dicho análisis.

Tabla nº 24. Contraste de frecuencias entre los conglomerados en función del curso escolar (N = 1942)

	Grupos			X ²	G1	P	V
	1 (Ricos en activos)	2 (Promedios en activos)	3 (Pobres en activos)				
2º ESO		40,8 %	42,8%				
	N	249	261	100			
	r _z	,6	,5	-,5			
3º ESO		40,5 %	43,6 %	15,8 %	,05	2	,323
	N	261	281	102			
	r _z	- 1,8	,0	-,8			,03
4º ESO		36,5%	44,3%	19,2%			
	N	251	305	132			
	r _z	-1,1	,3	1,3			

r_z = residuos tipificados corregidos

Los resultados de la prueba Chi-cuadrado no revelaron diferencias significativas en función del curso escolar entre los grupos considerados ($\chi^2 = ,05$; $p = ,323$; $V = ,03$). Es decir, que no podemos concluir que hubiera una sobrerrepresentación de ningún curso escolar en los tipos o grupos considerados dentro de nuestra tipología.

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Resultados. La percepción del alumnado sobre el centro educativo.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

** Síntesis de resultados: la construcción de una tipología sobre las percepciones del alumnado acerca de su centro educativo.*

Mediante el procedimiento de K-medias, procedimos a la construcción de una tipología en tres grupos en función de las percepciones del alumnado respecto a los activos escolares considerados. Los tres grupos los denominamos como: 1) adolescentes ricos en activos escolares; 2) adolescentes promedio en activos escolares; y 3) adolescentes pobres en activos escolares. Dichos grupos se diferenciaban claramente entre sí, con unos tamaños de efectos considerables, aunque mucho menor comparativamente hablando respecto al factor de clima. A su vez, procedimos a analizar si las variables de sexo y curso escolar estaban sobrerrepresentadas en algunos de los grupos, a pesar de darse ciertas diferencias en el grupo 1 y 3 respecto a la presencia de más chicas o más chicos respectivamente, podemos concluir que dicha tipología es relativamente independiente del sexo y curso escolar. Posteriormente, se analizará la relación de dicha tipología con diversos indicadores de desarrollo positivo y ajuste adolescente.

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro educativo

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

3.2. LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE EL CENTRO EDUCATIVO Y SUS ACTIVOS.

En este bloque, antes de presentar propiamente de describir y analizar las percepciones del profesorado en función de diversas variables controladas en el estudio (género, edad, años de experiencia, etc.), presentamos el procedimiento psicométrico realizado para construir y validar un instrumento de medida que nos permita evaluar de manera conjunta las percepciones y vivencias subjetivas de la muestra de profesorado acerca de ciertos procesos relevantes en sus centros educativos.

3.2.1. Desarrollo y validación de una escala de percepción del clima y funcionamiento del centro desde la perspectiva del profesorado.

Como ya señalamos al presentar la escala construida para el alumnado, seguiremos las fases especificadas por Carretero-Dios y Pérez (2005), pero en este caso hay que mencionar que dada la dificultad de obtener una muestra más amplia del profesorado optamos para estudiar la dimensionalidad del instrumento por realizar directamente un análisis factorial confirmatorio en base a la estructura teórica esperada.

- Justificación del estudio y delimitación conceptual del constructo a evaluar.

Con anterioridad, en la introducción teórica de esta tesis hemos analizado cómo la literatura de investigación refleja una relación consistente entre ciertas percepciones del profesorado acerca de ciertos procesos relevantes en la vida de un centro educativo y diversos indicadores del desarrollo positivo adolescente (Blum et al., 2002).

Para este trabajo se planteó la necesidad de disponer de un instrumento que desde un enfoque positivo permitiera evaluar de forma conjunta las posibles fortalezas o activos del contexto escolar desde la perspectiva del profesorado. La presencia de dichos rasgos positivos en un centro hace presumir una contribución como entorno a resultados educativos positivos en un sentido integral, tanto a nivel académico como de cara al desarrollo sociopersonal del alumnado (Lippman y Moore, 2004; Oliva et al, 2008), además de ser procesos clave que contribuyen también a la satisfacción y bienestar docente, meta también deseable desde un enfoque positivo (Blum et al., 2002).

Creemos que es fundamental poder evaluar la percepción del clima y el buen funcionamiento de un centro educativo desde el punto de vista del profesorado para acercarse a la realidad de los procesos que ocurren en un centro y poder contrastarlas con las percepciones del alumnado, que son las que normalmente se evalúan (Brand et al., 2008).

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro educativo

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Es cierto que existen algunas propuestas interesantes en el ámbito académico – aparte de los instrumentos de las evaluaciones institucionales de las distintas comunidades autónomas- para evaluar las percepciones del profesorado en nuestro contexto (García-Llamas, 1999; González, 1995; Gordillo, 1988; Padrón, 1994). Sin embargo, dichas propuestas no nos satisfacían del todo, al no incluir todas las dimensiones relevantes a nuestro juicio tras la oportuna revisión de literatura y de instrumentos tanto en nuestro contexto como a nivel internacional, por lo que nos decantamos por construir una escala propia de evaluación para el profesorado de nuestra muestra. En ese sentido, hay que tener en cuenta que la mayoría de los expertos en psicometría alertan de los riesgos de la importación y adaptación de instrumentos y recomiendan utilizar instrumentos validados con población propia (Pelechano, 1997, 2002).

Respecto a la evaluación de los procesos y el funcionamiento de los centros educativos, la mayoría de investigaciones se han centrado en el estudio del clima y de la cultura escolar. Mientras que el clima escolar ha sido abordado preferentemente desde la perspectiva del alumnado, en el caso de la cultura escolar su estudio se ha centrado fundamentalmente en la visión del profesorado y del equipo directivo (Angelides y Ainscow, 2000).

Debido a la estrecha interrelación de ambas propuestas y las consiguientes controversias conceptuales que generan (Armengol, 2001), resulta necesario detenerse en su distinción. En su día autores como Hoy (1990) arrojaron luz sobre ello, al vincular el estudio del clima a una perspectiva psicológica y emocional – cómo las personas sienten y experimentan la escuela- y la investigación de la cultura escolar a una perspectiva cuasianropológica - los valores implícitos en las prácticas de cada comunidad educativa-. Así, el estudio de la cultura escolar suele conceptualizarse como el conjunto de creencias, significados, normas, valores y expectativas compartidas existentes en la comunidad educativa (Peterson y Deal, 1998; Schein, 1985; Tagiuri, 1968).

Ahora bien, para la construcción de nuestra escala había una pregunta de fondo a resolver: ¿qué rasgos distinguen a un centro con un clima y una cultura escolar que constituya una comunidad educativa que potencialmente sea un entorno promotor del desarrollo positivo adolescente? Aunque es una pregunta compleja que no tiene respuesta simple, contamos con ciertas evidencias provenientes fundamentalmente del estudio de las escuelas eficaces y algunas propuestas muy sugerentes sobre las dimensiones o procesos relevantes a nivel de centro (Murillo, 2008). Bien es cierto que tampoco existe una lista cerrada de los factores más relevantes para ello.

De todas formas, los datos apuntan a una cultura escolar donde se darían los siguientes elementos-clave: un compromiso de la comunidad escolar con una visión compartida de los objetivos o metas educativas la escuela, un liderazgo fuerte o carismático que contribuya al sentido de comunidad y que impulse una cultura de colaboración y participación entre el profesorado con la consiguiente cohesión en la acción educativa, y un clima relacional positivo entre el profesorado y entre alumnado-profesorado con el consecuente desarrollo de la satisfacción, bienestar e implicación docente (Hernández y Sancho, 2004; Peterson y Deal,

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

1998). Sólo si se dan esos rasgos podríamos hablar de una cultura escolar consensuada y de una verdadera comunidad educativa a nivel del profesorado, expresión propia del ámbito escolar que resume la clave fundamental que distingue a buen centro.

En concreto, una variable fundamental a explorar dentro de la cultura escolar desde dicha óptica es el proyecto compartido sobre las metas u objetivos prioritarios del centro (Marchesi y Martín, 2002). Se refiere a la existencia de una visión compartida por parte de la comunidad escolar sobre el para qué de la educación, que deja claro cuáles son los objetivos que intentan alcanzar y de qué forma, y cuáles son los valores que se promueven o se cuestionan. En función de la diversidad de proyectos y las culturas escolares asociados a ello, podríamos diferenciar a priori entre centros con una orientación más academicista y aquellos con una orientación educativa más integral.

Los resultados de investigaciones previas (Cruz y Martín, 1998; Hernández y Sancho, 2004; Murillo, 2005, 2008; Marchesi, 2007; Scherens y Bosker, 1997) muestran, asimismo, la importancia tanto del bienestar psicológico personal, como del desarrollo profesional del profesorado y de la estabilidad en el centro para el éxito de los procesos de cambio del clima escolar y el logro de metas educativas, incluida la mejora del rendimiento académico.

Especialmente, la forma de ejercer la dirección se ha revelado también como un elemento decisivo para una acción educativa eficaz. La gran mayoría de los estudios sobre las escuelas eficaces ponen de relieve que un equipo directivo con un liderazgo firme es uno de los factores fundamentales que se asocia con la calidad de la educación en un centro (Álvarez, 2001; Muñoz-Repiso et al, 2000).

Pero al mismo tiempo la investigación da pruebas cada vez crecientes de la necesidad de establecer una cultura de información, colaboración y comunicación como base tanto para un buen clima de trabajo como para una buena convivencia en el centro (MacBeath y Mortimore, 2001). En nuestro caso, basándonos en las ideas de Marchesi y Martínez-Arias (2006) que consideran que la influencia del equipo directivo es de tipo indirecto, tomamos la opción de explorar su influencia través de la percepción acerca del funcionamiento democrático en la toma de decisiones.

Los resultados obtenidos en estudios relativamente recientes (González-Galán, 2004; Marchesi y Martín, 2002; Pérez et al., 2004), ilustran claramente cómo la mayoría de los docentes de educación secundaria consideran las relaciones con el alumnado, con el profesorado, con el equipo directivo y la participación en los equipos y en el funcionamiento del centro como las fuentes principales de su satisfacción profesional. Estos datos revelan la existencia de un clima de convivencia positivo en la mayoría de los centros en nuestro contexto a pesar de cierta representación social que pone en primer plano los problemas de disciplina, de violencia o acoso escolar y genera dudas sobre la seguridad psicológica del alumnado en los centros de secundaria.

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro educativo

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

En definitiva, consideramos necesario ir más allá de ciertas propuestas que establecen tipologías de centros en base al cruce de dos dimensiones caracterizadoras de la vida en el contexto escolar. En su caso, Marchesi y Martín (2002) considera cuatro dimensiones fundamentales que configuran a su juicio los pilares de la cultura escolar de un centro:

1) Visión de los objetivos- metas educativas, en nuestro caso-: objetivos amplios – orientación educativa integral- o reducidos – orientación academicista-.

2) Los procesos de cambio: el dinamismo activo- tendencia a la innovación- o pasivo- el peso de la tradición-. Esta dimensión está relacionada con la dinámica interna de la escuela; aspecto ya resaltado en su día por Hopkins et al. (1994).

3) Las relaciones entre el profesorado: colaboración versus individualismo. Hargreaves (1996) resaltó la importancia de la cultura de la colaboración y la existencia de una comunidad educativa cohesionada.

4) La identificación con la institución escolar. Pertenencia versus desvinculación. Dicha vinculación se asocia no sólo con el bienestar y satisfacción docente, sino que además potencialmente contribuye a la implicación profesional.

Junto a estas dimensiones, es necesario desde un enfoque positivo, dar un paso más allá y valorar, además, la existencia de una visión positiva de la adolescencia entre los educadores que les lleve a asumir prácticas que supongan oportunidades para la participación y el “empoderamiento adolescente” (Eccles et al., 1997).

En definitiva, queremos reseñar que la escala que se presenta en este artículo supone un instrumento pensado específicamente para el profesorado y supone una propuesta que responde al objetivo fundamental de desarrollar un instrumento que permita explorar de manera conjunta aquellas dimensiones y procesos en el funcionamiento de un centro educativo que potencialmente pueden ser considerados caracterizadores de una buena comunidad educativa, y que por ende, pueden ser considerados como factores promotores del desarrollo positivo y buen ajuste adolescente.

En este sentido, la revisión previa de los instrumentos de evaluación sobre el clima escolar no sólo nos hizo tomar conciencia de la carencia de instrumentos en nuestro contexto que desde un enfoque positivo nos permitieran evaluar de forma conjunta una serie de activos escolares fundamentales en un buen centro educativo, sino que nos ayudó a clarificar el enfoque de nuestra escala.

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

En primer lugar, la intención de nuestra propuesta era evaluar los procesos relevantes en el funcionamiento global del centro, por ello, no pretendíamos dar cuenta del clima de aula, para el cual ya existen buenos instrumentos a disposición del profesorado e investigadores. En segundo lugar, no estábamos interesados en la evaluación del clima “académico” a nivel de aula, sino más bien nuestro interés se decantaba por considerar como fundamental la valoración del clima social del centro. Por último, ubicándonos en una concepción amplia del clima, pretendíamos tener en cuenta otras experiencias subjetivas que tienen lugar en el contexto escolar y que también pudieran dar cuenta de ciertos beneficios en el alumnado, en nuestro caso desde la óptica del desarrollo positivo adolescente.

En definitiva, adoptamos el concepto de activos para del desarrollo *-Developmental Assets-* (Benson et al., 2006), propuesto por el Search Institute, como constructo de referencia, proponiendo diversas dimensiones, procesos o prácticas del centro que proporcionan a los adolescentes el apoyo y las experiencias necesarios para la promoción de su desarrollo positivo.

Por tanto, nuestra escala de evaluación de los activos o fortalezas escolares de un centro educativo desde la perspectiva del profesorado quedó configurada inicialmente por las siguientes dimensiones específicas: clima relacional entre el alumnado, clima relacional entre profesorado y alumnado, cumplimiento de normas por parte del alumnado; clima relacional entre el profesorado, funcionamiento democrático en la toma de decisiones; percepción de seguridad; satisfacción y vinculación docente; implicación profesional; metas educativas; y empoderamiento del alumnado desde la perspectiva del profesorado.

Finalmente, no sólo queríamos desarrollar una escala válida y fiable, sino que también fuera lo suficientemente breve y asequible para facilitar su aplicación al profesorado. Para ello, llevamos a cabo un análisis factorial exploratorio con el propósito de determinar la estructura factorial del instrumento para ver si algunas dimensiones se agrupaban en primera instancia, y otro confirmatorio con el fin de aportar evidencias sobre el ajuste de un posible modelo de un único factor de segundo orden.

Hay que reseñar que previamente a la validación de la escala realizamos un análisis factorial exploratorio sólo con objeto de comprobar la especificidad de las dimensiones, lo cual nos clarificó simplemente la necesidad de agrupar las tres primeras dimensiones consideradas (clima relacional entre el alumnado, clima relacional entre profesorado y alumnado, cumplimiento de normas por parte del alumnado) en un factor posible de clima de convivencia; además de un factor de cohesión que unifica la percepción de un buen clima relacional entre el profesorado y de la existencia de un funcionamiento democrático en la toma de decisiones en el centro.

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro educativo

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

- *Construcción y evaluación cualitativa de los ítems.*

Tras la justificación y delimitación conceptual de nuestro objeto de estudio, el siguiente paso para la creación de nuestra escala de evaluación fue la *construcción y evaluación cualitativa de los ítems* que iban a formar parte de la misma. Siguiendo las recomendaciones de Carretero-Dios y Pérez (2005), en esta fase definimos el tipo de formato que debían presentar los ítems de nuestro instrumento; generamos un *pool de ítems* y realizamos una evaluación cualitativa de éstos con objeto de asegurar la validez de contenido del instrumento. A continuación recogemos la información relativa a estos tres aspectos.

El *tipo de formato* seleccionado fue de ítems de autoinforme mediante la utilización de una escala likert de siete puntos. Cada uno de los ítems eran referidos a las percepciones de diversos aspectos de la dinámica del centro educativo podían ser puntuados por los sujetos en función de su valoración del 1 al 7, donde 1 representa totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. La elección de este tipo de formato estuvo motivada por su idoneidad para una posterior validación estadística y por su adecuación para la evaluación del objeto de estudio considerado en esta investigación (Morales et al., 1999).

Una vez definido el formato, procedimos a *generar un pool de ítems*. Para ello, partimos de las dimensiones establecidas en la etapa anterior, utilizando básicamente dos estrategias: 1) adaptación de ítems de instrumentos ya existentes y 2) construcción de ítems potencialmente relevantes desde el punto de vista teórico, basándonos en las directrices de Morales et al. (2003) y Muñoz et al. (2005).

Siguiendo este procedimiento, fue generada la versión preliminar de la escala constituida por 57 ítems en total. Con objeto de asegurar tanto la validez de contenido como la validez de campo del instrumento esta primera versión fue sometida a un proceso de depuración en base al juicio de expertos. En este caso, no fue posible la realización de un estudio piloto propiamente dicho por la dificultad de acceso previo a una muestra amplia de profesorado.

En dicho *juicio de expertos*, 5 jueces analizaron la adecuación de los ítems con la dimensión que evaluaban mediante una escala likert de cinco puntos. Para ello, se utilizó la orientación de Navas et al. (2001) para eliminar los ítems más problemáticos —aquellos con medias inferiores a 3,5—. De los 57 ítems, 43 de ellos superaron este proceso y fueron utilizados como muestra inicial para la siguiente fase de la construcción de la escala.

En la Tabla nº 25 se presenta el conjunto de ítems que constituyen la versión inicial del instrumento así como su correspondencia con las dimensiones específicas objeto de evaluación.

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro educativo

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 25. Ítems de la versión inicial de la escala

1	Las relaciones entre los/as alumnos/as del centro son buenas.	23	En este centro en la toma de decisiones se busca habitualmente el consenso entre todos.
2	En este centro existe buen rollo entre el alumnado.	24	El profesorado de este centro percibe que su influencia en la toma de decisiones es muy alta.
3	En este centro se hacen muchas amistades entre alumnos/as.	25	Este es un buen centro en el que trabajar.
4	La mayoría del alumnado de este centro se lleva bien entre sí.	26	Me cambiaría de centro si pudiera.
5	En este centro la gran mayoría del alumnado está bien integrado.	27	Me siento orgulloso de formar parte de este centro.
6	En este centro las relaciones entre el alumnado y el profesorado son buenas.	28	En este centro me siento muy a gusto.
7	Hay mucha colaboración entre el alumnado y el profesorado de este centro.	29	A mí me gusta bastante este centro.
8	En este centro los alumnos/as y los profesores/as nos llevamos bien.	30	El profesorado está muy implicado con el centro y con su mejora.
9	En general, el alumnado respeta las normas del centro.	31	En el día a día se observa en los docentes un compromiso claro con el aprendizaje y la educación del alumnado.
10	Las normas de clase son asumidas por la mayoría del alumnado.	32	Existe muy poca implicación entre los/as profesores/as de este centro.
11	Muchos/as alumnos /as incumplen las normas del centro.	33	Los docentes de este centro se esfuerzan de forma sincera para lograr los propósitos que el centro se trazó.
12	Las normas de comportamiento de este centro son asumidas por casi todo el alumnado.	34	El profesorado de este centro se implica y se interesa por los problemas o dificultades personales de los/as alumnos/as.
13	En este centro algunos alumnos/as se sienten amenazados.	35	En este centro se valora el rendimiento académico por encima de la formación integral del alumnado.
14	En este centro hay bastantes problemas o conflictos fuera de las aulas (recreo, pasillos, servicios, etc.).	36	En este centro es más importante el formar buenas personas y ciudadanos responsables que incluso los resultados escolares.
15	En este centro hay grupos de alumnos que se dedican a molestar a los demás y a meter broncas.	37	En este Centro importa muchísimo la educación en valores del alumnado.
16	En este instituto la convivencia es un problema.	38	En este centro es una prioridad de trabajo el desarrollo personal y social del alumnado.
17	Las relaciones entre el profesorado de este centro son buenas.	39	En este centro el alumnado puede hacer quejas o sugerencias sobre el funcionamiento del centro.
18	La mayoría de los profesores y profesoras de este centro se llevan bien entre sí.	40	Algunas de las actividades que se realizan en las clases son propuestas por el alumnado.
19	Existe un clima de confianza entre el profesorado de este centro.	41	El alumnado participa en la elaboración de las normas de convivencia del centro.
20	En este centro se consulta antes de tomar decisiones sobre aquellos temas que afectan al profesorado.	42	Cuando hay un conflicto, el alumnado participa en su resolución.
21	La opinión del profesorado en este centro es importante para cualquier decisión que se deba tomar.	43	En este centro el alumnado propone algunas celebraciones y actividades del centro y participan en su organización.
22	Los docentes siempre participamos en las decisiones importantes que adopta el Centro.		

Ítems: 1-5 (Relaciones entre iguales), 6-8 (Relaciones profesorado-alumnado), 9-12 (Normas), 13-16 (Seguridad), 17-19 (Relaciones entre profesorado), 20-24 (Funcionamiento democrático en toma de decisiones), 25-29 (Vinculación y satisfacción docente), 30-34 (Implicación profesional), 35-38 (Metas), 39-43 (Empoderamiento del alumnado).

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

- Análisis métrico de los ítems.

El siguiente paso a realizar fue seleccionar aquellos ítems que mejor pusieran de manifiesto las diferencias existentes entre los individuos. Para ello se calculó la desviación típica (*DT*) y el índice de discriminación de cada uno de los ítems. El índice de discriminación fue obtenido mediante el coeficiente de correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total del resto de la dimensión a la que pertenece (ver *Tabla n° 26*).

Ítems	Desviación típica	Correlación ítem-total dimensión	Ítems	Desviación típica	Correlación ítem-total dimensión
1	1.09	.715	23	1.46	.756
2	1.10	.767	24	1.41	.767
3	1.21	.533	25	1.56	.831
4	1.12	.816	26	1.84	.725
5	1.22	.772	27	1.40	.842
6	1.09	.812	28	1.52	.912
7	1.27	..708	29	1.51	.887
8	1.10	.766	30	1.24	.757
9	1.40	.819	31	1.18	.620
10	1.49	.783	32	1.36	.602
11	1.64	.653	33	1.15	.689
12	1.49	..808	34	1.02	.623
13	1.57	..551	35	1.36	.556
14	1.62	.667	36	1.29	.615
15	1.82	.637	37	1.13	.696
16	1.22	.550	38	1.34	.604
17	1.16	.729	39	1.25	.436
18	1.17	.709	40	1.36	..551
19	1.38	.760	41	1.68	.578
20	1.38	.809	42	1.44	.557
21	1.36	.788	43	1.25	..556
22	1.44	.800			

Como puede apreciarse en la *Tabla n° 26*, las correlaciones corregidas entre ítem-dimensión revelaron un grado adecuado de homogeneidad, ya que la mayoría de los coeficientes alcanzaron puntuaciones por encima de .55. Las desviaciones tipo también pusieron de manifiesto la adecuación de los ítems al presentar todas ellos desviaciones superiores a la unidad. A la luz de los análisis realizados y, teniendo presente que a mayor índice de discriminación para todos los ítems de una dimensión, mayor es la consistencia interna de la misma se decidió mantener sólo aquellos ítems que presentaran un coeficiente de correlación igual o superior a .50.

Con el fin de explorar la validez de constructo, el siguiente paso fue analizar si los ítems se agrupaban tal y como se había predicho a partir de la revisión teórica (ver *Tabla n° 27*). Posteriormente partiendo del conjunto de ítems que habían superado los criterios anteriores, y con la finalidad de dotar a la escala de una mayor consistencia y al mismo tiempo simplificarla para facilitar su aplicación se optó por seleccionar para la versión definitiva únicamente aquellos cuatro ítems con mayores pesos factoriales en cada uno de los siete factores obtenidos, con la excepción del primer factor de clima social de convivencia para asegurar su variedad de aspectos explorados. Por tanto, la versión definitiva de la escala quedó configurada por 30 ítems.

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro educativo

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Ítems	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
43.	.84						
44.	.81						
34.	.73						
45.	.70						
50.	.68						
52.	.67						
20.		-.82					
3.		-.73					
24.		-.70					
38.		-.61					
32.			.74				
14.			.73				
1.			.72				
21.			.65				
18.				.85			
13.				.79			
37.				.76			
35.				.65			
49.					.77		
26.					.72		
8.					.73		
9.					.54		
19.						.85	
48.						.73	
33.						.53	
10.						.50	
7.							.94
12.							.80
29.							.80
56.							.74
% de varianza							
% acumulado	40.06	49.90	55.66	60.88	65.04	68.98	72.36
Autovalores	12.02	2.95	1.73	1.57	1.25	1.18	1.02
KMO =	.93						

Así, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) con *ejes principales* y rotación *oblimin directo*. Un índice $KMO = .93$ puso de manifiesto la adecuación de la matriz para la realización del análisis. La solución factorial obtenida mediante el criterio de retención de factores de Kaiser estuvo formada por nueve factores que explicaban el 72,36 % de la varianza. El primer factor explicó el 40,06 % y estaba formado por los ítems de la dimensión de *clima de convivencia*. El segundo factor explicó el 9,84 % e incluía a los ítems de la dimensión de *seguridad*. El tercer factor, explicó el 5,77 % y estaba formado por los ítems referidos a *empoderamiento*. El cuarto factor explicó el 5,22 % y agrupó a los ítems de *implicación*. El quinto factor, explicó el 4,16 % e incluía a los ítems de *cohesión*. El sexto factor, explicó el 3,94 % y estaba formado por los ítems de *metas*. Finalmente, el séptimo factor, explicó el 3,34 % y agrupaba a los ítems de *vinculación y satisfacción docente*.

La solución factorial definitiva de la escala obtenida a partir de los 30 ítems finales que cumplían el criterio anterior y realizado mediante el mismo procedimiento expuesto en párrafos anteriores puede apreciarse en la Tabla n° 27.

- *Análisis factorial confirmatorio*

El objetivo último del presente apartado consiste en poder validar la estructura esperada de la escala – siete factores de primer orden y un único factor global de segundo orden- y su buen ajuste a través del análisis factorial confirmatorio (AFC).

Teniendo en cuenta que los siete factores obtenidos estaban relacionados entre sí y que pretendíamos obtener una solución factorial más parsimoniosa de cara a su corrección y utilización en investigación, los datos fueron sometidos a un análisis factorial confirmatorio para poder evaluar el ajuste del modelo de un solo factor de segundo orden que constituyese un indicador global de los activos escolares desde la perspectiva del profesorado. Dicho análisis fue conducido mediante el programa *LISREL 8.71* y con el método de *estimación de máxima probabilidad*.

Aunque lo ideal es poder aportar evidencias de validez cruzada – dividiendo la muestra aleatoriamente en dos mitades equivalentes para realizar tanto análisis factoriales exploratorios como confirmatorios- (Worthington y Whittaker, 2006). Ello no fue posible debido a la dificultad que obtener tal tamaño muestral implica en la casi totalidad de estudios de evaluación del profesorado. No obstante, comparativamente con otras investigaciones, valoramos el tamaño alcanzado como notable y satisfactorio.

Diversos autores recomiendan el uso de diversos índices para evaluar el ajuste del modelo, ya que suele considerarse que una combinación de dichos índices de ajuste puede permitir valorar mejor el modelo que un índice por sí solo (Hu y Bentler, 1999; Thompson, 2004). Siguiendo la recomendación de Kline (2005) el ajuste de cada modelo puede ser valorado usando los siguientes índices: *el error cuadrático medio de aproximación* (RMSEA), RSMEA, *el índice de ajuste comparado* (CFI), y SRMR. Además, NNFI se suele considerar como un índice robusto con amplias muestras (Marsh, Balla y MacDonald, 1988) aunque el tamaño muestral no es el ideal como así lo revela el índice $CN= 153,24 < 200$. Pensamos que un mayor tamaño de la muestra probablemente mejoraría los índices de ajuste encontrados en nuestro estudio.

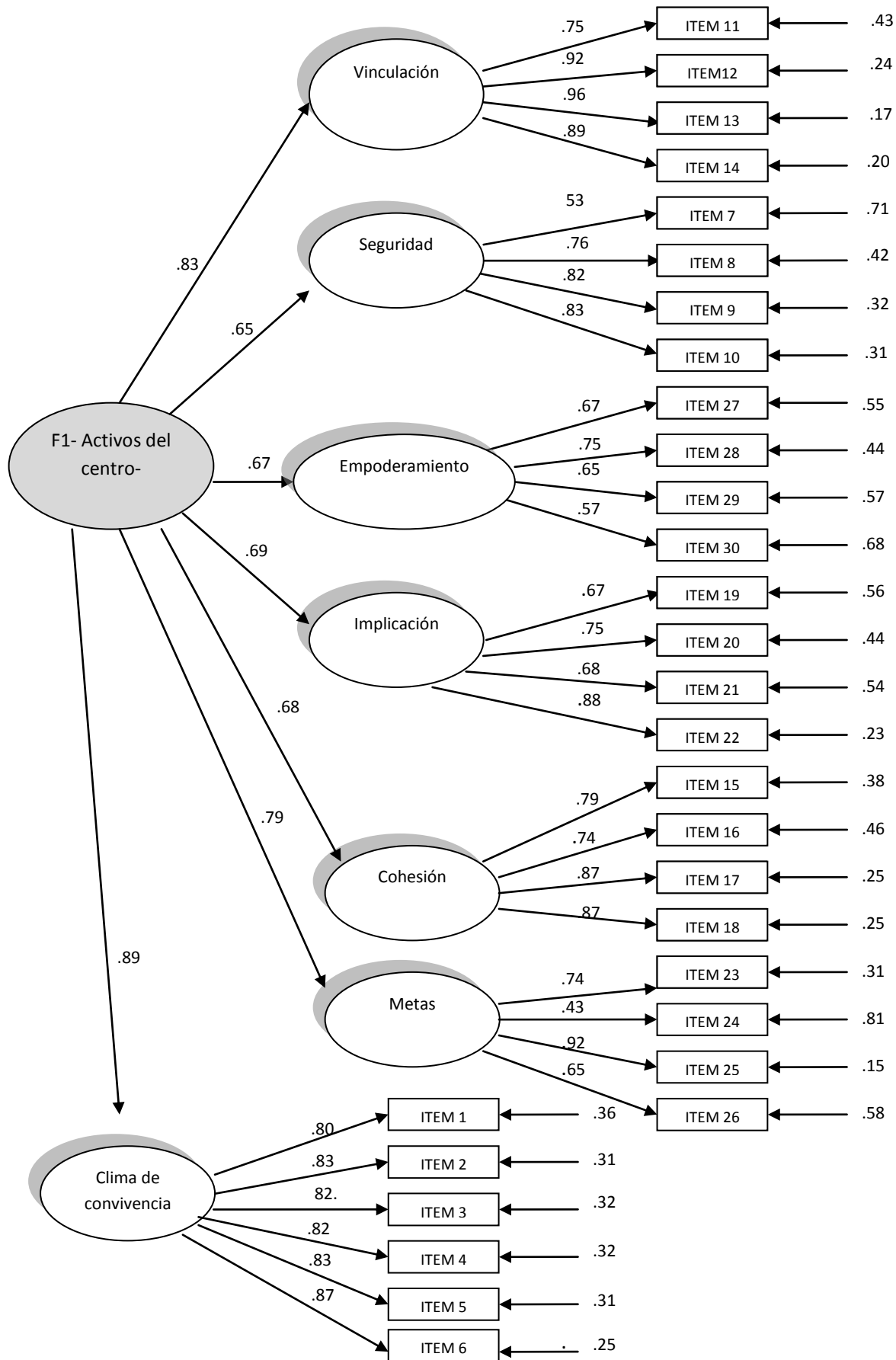
Respecto al RSMEA diversos autores consideran que un valor inferior a 0.08 puede ser considerado como un ajuste razonable (Browne y Cudeck, 1993). A su vez un SMSR inferior a 0.08 se considera como un buen ajuste (Hu y Bentler, 1999). También valores de CFI y NNFI superiores a 0.95 son interpretados como un ajuste razonable (Hu y Bentler, 1999; Thompson, 2004).

Los resultados del análisis confirmatorio respecto al modelo esperado de un solo factor de segundo orden pusieron de manifiesto el buen ajuste del modelo propuesto, RMSEA = .068; SRMR = .059; CFI = .97; NNFI= .96. Los coeficientes factoriales estandarizados de dicho modelo puede ser observado en la *Figura nº 36*.

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro educativo

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Figura nº 36. Coeficientes factoriales estandarizados del modelo con mejor ajuste.



Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

- Fiabilidad de la escala.

La consistencia interna de la versión final de la escala fue estimada a partir de la totalidad de la muestra y mediante el coeficiente alpha de Cronbach. Los resultados mostraron en general la buena fiabilidad de todas las dimensiones (*clima social de convivencia*, $\alpha=.93$; *vinculación y satisfacción*, $\alpha=.93$; *seguridad*, $\alpha=.82$, *empoderamiento*, $\alpha=.75$; *cohesión*, $\alpha=.89$; *implicación*, $\alpha=.83$; *metas*, $\alpha=.78$). El alpha global de la escala en su conjunto fue alto: $\alpha=.94$.

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro educativo

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

*** Síntesis de resultados: Conclusiones sobre el proceso de validación de la escala de profesorado acerca del centro educativo.**

En las líneas anteriores hemos expuesto el procedimiento psicométrico seguido en la creación y validación de una escala de percepción de los activos escolares desde la perspectiva del profesorado. En general, los resultados obtenidos han permitido avalar tanto la adecuación de las propiedades métricas de los ítems como la validez y fiabilidad de la escala en su conjunto.

En primer lugar, la revisión realizada de instrumentos y la detección de sus carencias y discrepancias en el enfoque de estudio puso de manifiesto la necesidad de construir una nueva escala para dicha investigación. Dichos activos escolares evaluados en nuestro instrumento han sido evidenciados en la literatura de investigación previa como interrelacionados, además de ser factores que contribuyen a diversos resultados educativos y beneficios positivos tanto para el desarrollo y ajuste adolescente como de cara al bienestar y la eficacia docente.

Tanto los análisis cualitativos como los análisis métricos de los ítems revelaron que todos ellos presentaban buenos índices de discriminación (Barbero et al., 2006), lo que ayudó de forma decisiva a la selección de aquellos más apropiados (30 ítems) para la constitución final de la escala.

Gracias a la realización de un AFC, en este estudio ha sido posible la identificación de la agrupación de las dimensiones de funcionamiento del centro en siete factores de primer orden y un único factor de segundo orden que dan cuenta de la variabilidad de los datos. El buen ajuste obtenido por dicho modelo – a pesar de contar con un tamaño muestral menor del requerido – da respaldo a poder utilizar nuestra escala para obtener un indicador global de los activos o fortalezas escolares de un centro educativo.

Por último, cabe destacar que el análisis de fiabilidad realizado puso de relieve tanto la buena consistencia interna de la escala total mediante el coeficiente alpha de Cronbach. Los resultados mostraron en general la buena fiabilidad de todas las dimensiones (*clima social de convivencia*, $\alpha=.93$; *vinculación y satisfacción*, $\alpha=.93$; *seguridad*, $\alpha=.82$, *empoderamiento*, $\alpha=.75$; *cohesión*, $\alpha=.89$; *implicación*, $\alpha=.83$; *metas*, $\alpha=.78$). El alpha global de la escala en su conjunto fue alto: $\alpha=.94$.

En definitiva, la escala finalmente consta de 30 ítems con siete opciones de respuesta en escala tipo Likert, ofreciendo siete puntuaciones parciales de las dimensiones específicas o factores de primer orden, y una puntuación global relativa a un único factor de segundo orden. Todas las escalas puntúan en positivo, de manera que la puntuación global de la escala puede considerarse como un indicador de los activos escolares o la calidad o riqueza contextual del centro de cara a la promoción del desarrollo positivo en base a las percepciones del profesorado sobre su funcionamiento.

En el *Anexo C* puede observarse la versión definitiva del instrumento así como su procedimiento de corrección.

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro educativo

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

3.2.2. La percepción del profesorado sobre el centro en base a sus características.

El instrumento utilizado para medir la percepción del centro por parte del profesorado fue la *Escala de percepción del clima y del funcionamiento del centro (versión profesores y profesoras)*, creada para este estudio. Como su propio nombre indica, esta escala permite evaluar la opinión que el profesorado tiene sobre el clima y el funcionamiento de su centro educativo. El instrumento consta de 30 ítems con siete opciones de respuesta en escala tipo Likert.

De este instrumento se obtuvieron siete subescalas que a su vez ofrecen siete puntuaciones parciales de las cuales resultó una puntuación total. Las subescalas son: a) clima de convivencia, b) seguridad c) vinculación con el centro, d) empoderamiento, e) metas educativas, f) implicación o compromiso del profesorado, y g) cohesión.

Todas las escalas puntúan en positivo, de modo que a mayor puntuación, mejor será la visión del contexto escolar como entorno, lo cual en principio constituiría un contexto a su vez promotor del desarrollo positivo y empoderamiento del adolescente.

A continuación pasarán a comentarse por separado cada una de estas subescalas. Por motivos de economía en la presentación de este trabajo, se presentarán las tendencias y puntuaciones observadas respecto a la edad y sexo del profesorado, pero solo se ilustrarán otras variables (años de experiencia docente, años de permanencia en el centro, perfil formativo) cuando resulten diferencias significativas en ellas.

Hay que reseñar de antemano que en ninguna de las subescalas ni en el global de la escala tras el ANOVA factorial correspondiente se dio ningún efecto significativo de interacción entre el sexo y la edad.

- *Clima de Convivencia.*

Esta subescala evalúa el grado en que el profesorado percibe el clima social que existe en su centro (buenas relaciones entre profesores y alumnos, entre el propio alumnado así como el cumplimiento de las normas por parte de éste). Está compuesta por seis ítems. La puntuación resultante de esta subescala se obtuvo a partir de la media de las puntuaciones de los seis ítems que la conformaban.

En la Figura nº 37 pueden observarse las puntuaciones referidas a la comparación del clima convivencia con los distintos grupos de edad y sexo; mientras que en la Tabla nº 28 aparecen las medias, desviaciones típicas, así como los ANOVAS realizados.

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro educativo

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Figura nº 37. Clima de convivencia según edad y sexo

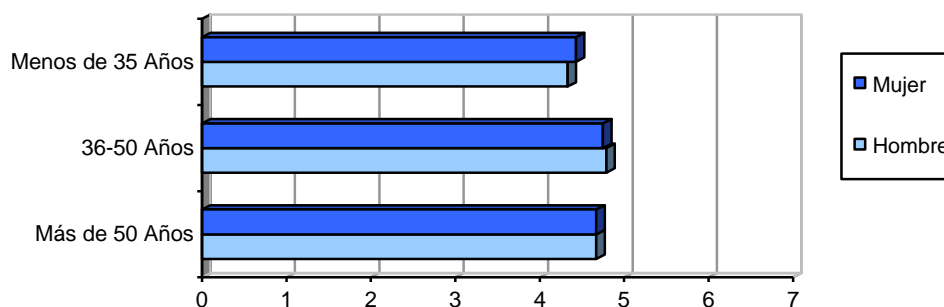


Tabla nº 28. Clima de Convivencia según edad y sexo.

	Total Profesorado	M=5,12 DT=1,10	Total Hombre	M=5,13; DT=1,11	Total Mujer	M=5,11; DT=1,08
	Menos de 35 Años		36 - 50 Años		Más de 50 Años	
	M=5,03; DT=1,15		M=5,24; DT=0,99		M=4,99; DT=1,24	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
M	4,33	4,43	4,79	4,75	4,67	4,67
DT	1,07	1,28	1,18	1,00	1,27	0,96
	Anova Sexo	gl=1/300 F= ,018 p = ,892 $\eta^2 = ,000$	Anova Edad	gl=2/286 F= 3,23 p = ,041 $\eta^2 = ,022$	POST-HOC	< 35/ 36-50*
				Efecto Interacción Sexo*Edad		*No sig.

En general, no se aprecian apenas diferencias respecto a la valoración del clima de convivencia según el sexo del profesorado, mientras que sí parece observarse diferencias mayores en función de la edad.

Los resultados del ANOVA realizado respecto al sexo del profesorado – ver Tabla nº 28- confirmaron que no existía relación significativa entre esta variable y el clima de convivencia.

Sin embargo, los resultados del análisis de varianza con respecto a la edad, revelaron diferencias significativas entre las distintas edades, $F(2, 286) = 3,23$; $p = ,041$; $\eta^2 = ,022$. Tal y como se muestra en la Figura nº 37, el profesorado más joven (menos de 35 años) puntúa significativamente más bajo en la valoración de la convivencia en el centro ($M = 4,38$, $DT = 1,17$), siendo superiores las puntuaciones sobre el clima encontrados en el grupo que supera los 50 años ($M = 4,69$, $DT = 1,17$) y obteniéndose las puntuaciones más altas entre quienes oscilaban entre los 36 - 50 años ($M = 4,76$, $DT = 1,07$). Los resultados del análisis post hoc

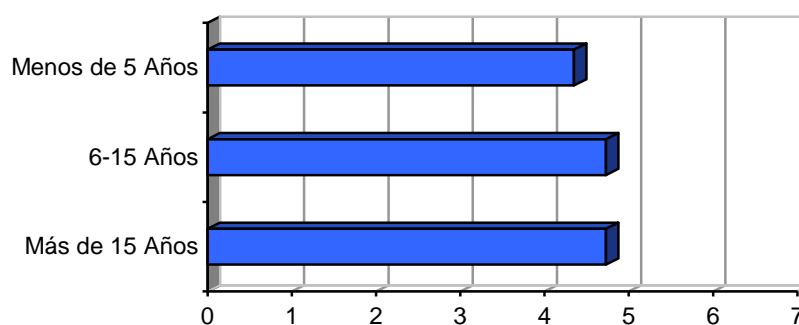
Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

mediante Tukey indicaron que las diferencias significativas se establecieron entre el grupo de menores de 35 años y quienes oscilaban entre los 36 y los 50 años ($p = ,035$).

A continuación, en la Figura nº 38 se presentan las puntuaciones obtenidas tras relacionar la convivencia con los años de experiencia como docente. A su vez, en la Tabla nº 29 aparecen las medias, desviaciones típicas y los análisis de la varianza correspondientes.

Figura nº 38. Convivencia según años de experiencia como docente



Como puede observarse en la Figura nº 38, la valoración del clima de convivencia era menor en el profesorado con menos experiencia docente.

Tabla nº 29. Convivencia según años de experiencia como docente			
	Menos de 5 Años	6 - 15 Años	Más de 15 Años
M	4,35	4,73	4,73
DT	1,16	1,02	1,14
	ANOVA	gl=2,304; F=3,23; p=,041; $\eta^2 = ,021$	POST-HOC -

Los resultados del ANOVA respecto a los años de experiencia docente del profesorado mostraron ciertas diferencias significativas, $F(2, 304) = 3,23$; $p = ,041$; $\eta^2 = ,021$. Tal y como se muestra en la Figura nº 38, el profesorado con menos años de experiencia (menos de 5 años) puntuó significativamente más bajo que el resto. Sin embargo, los resultados del análisis post hoc mediante la prueba de Tukey no arrojaron diferencias significativas entre grupos.

Por último, se estudió la relación entre la percepción de la convivencia con las variables años de permanencia en el centro y perfil formativo. En ninguno de estos análisis se encontraron diferencias estadísticamente significativas, no mostrándose dichos datos por motivos de economía del texto, como se comentó con anterioridad.

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro educativo

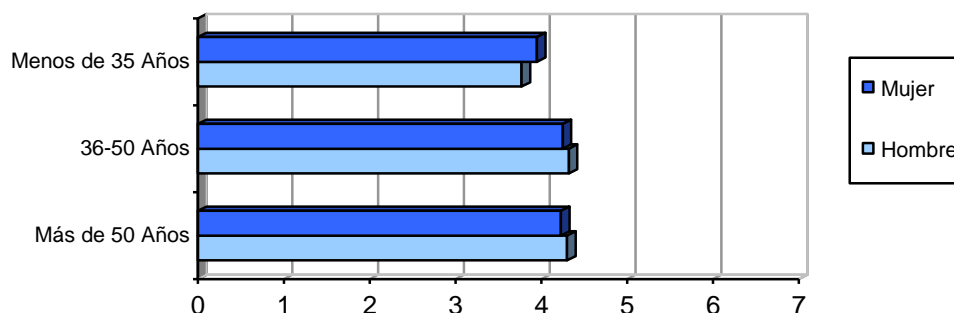
Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

- Seguridad percibida.

Esta subescala evalúa el grado en que el profesorado percibe el entorno educativo como seguro para el alumnado. Está compuesta por cuatro ítems. La puntuación resultante de esta subescala se obtuvo a partir de la media de las puntuaciones de los cuatro ítems que la conformaban. Hay que tener en cuenta que los ítems están formulados en sentido negativo, es decir, aludiendo a la existencia de inseguridad o problemas de convivencia en el centro, y que posteriormente para el análisis de los datos han sido invertidas las puntuaciones en positivo.

En la Figura nº 39 pueden observarse las puntuaciones referidas a la comparación de la seguridad percibida entre los distintos grupos de edad y sexo; mientras que en la Tabla nº 30 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura nº 39. Seguridad percibida según edad y sexo



En general, no se aprecian diferencias apenas en relación con el sexo del profesorado, sí aparecen de nuevo aparentemente diferencias entre el grupo de menor edad y los dos restantes.

	Total Profesorado	M=4,15;DT=1,36	Total Hombre	M=4,13;DT=1,39	Total Mujer	M=4,18;DT=1,34
	Menos de 35 Años		36 - 50 Años		Más de 50 Años	
	M=3,86;DT=1,39		M=4,27;DT=1,38		M=4,28;DT=1,33	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
M	3,77	3,95	4,33	4,25	4,30	4,23
DT	1,24	1,53	1,46	1,33	1,45	1,06
Anova Sexo	gl= 1/ 300 F=,91 p=,76 $\eta^2 =,000$		Anova Edad gl=2/286 F= 2,80 p = ,062 $\eta^2 =,019$		POST-HOC	-
					Efecto Interacción Sexo*Edad	*No sig.

Así, los resultados del ANOVA realizado mostraron que no existe relación significativa entre esta variable y el sexo, a pesar de que las mujeres tenían una media sólo un poco superior (M=4,17; DT=1,39) frente al profesorado masculino (M=4,13; DT=1,34).

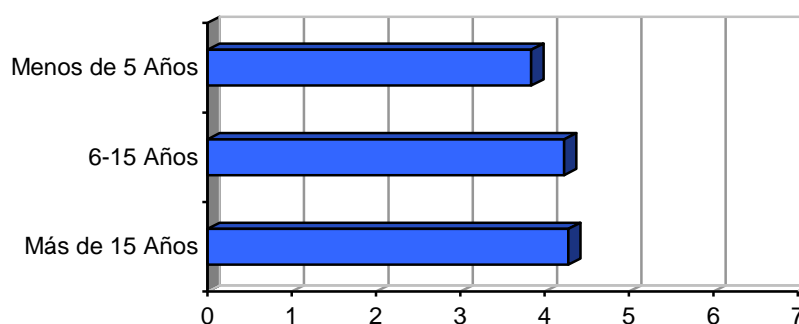
Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Igualmente, no se encontraron diferencias significativas respecto a la edad del profesorado, a pesar de observarse aparentemente cierta distancia en la percepción del grupo de menor edad (percepción del entorno como menos seguro; $M=3,86$; $DT=1,39$) frente a los otros dos grupos de edad considerados, que presentaban valores superiores y prácticamente semejantes entre sí.

A continuación, en la Figura nº40 se presentan las puntuaciones obtenidas tras relacionar la percepción de seguridad con los años de experiencia como docente. A su vez, en la Tabla nº 31 aparecen las medias, desviaciones típicas y análisis correspondientes.

Figura nº 40. Seguridad percibida según años de experiencia como docente



Como puede comprobarse en la Figura nº 40, la seguridad percibida era menor en el profesorado con menor experiencia docente – menos de 5 años- frente a los otros dos grupos.

Tabla nº 31. Seguridad percibida según años de experiencia como docente			
	Menos de 5 Años	6 - 15 Años	Más de 15 Años
M	3,84	4,23	4,28
DT	1,38	1,31	1,36
ANOVA	gl=2/304;F=2,82;p=,061; $\eta^2 =,018$		POST-HOC *No sig.

Los resultados del ANOVA no mostraron diferencias significativas entre las diferentes categorías, $F(2, 304) = 2,82$; $p = ,061$; $\eta^2 = ,018$. A pesar de ello, tal y como se muestra en la Figura nº 40, el profesorado con menos de 5 años de experiencia docente puntuaron, valoraron en menor medida que el resto del profesorado la seguridad percibida ($M=3,84$; $DT=1,38$) frente a los dos grupos restantes, con valoraciones superiores y cercanas entre sí.

Por último, se estudió la relación entre la percepción de la seguridad con las variables años de permanencia en el centro y perfil formativo. En ninguno de estos análisis se encontraron diferencias significativas. Por motivos de economía en la presentación de este trabajo no se presentan los correspondientes datos y análisis.

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro educativo

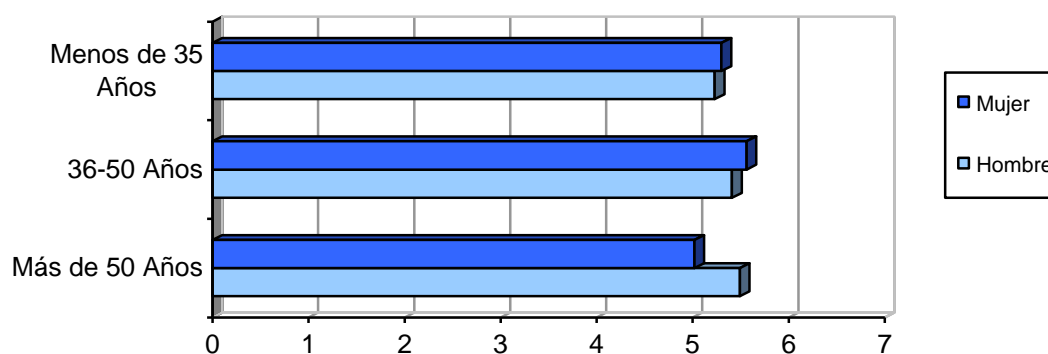
Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

- Vinculación con el centro.

Esta subescala se refiere al sentimiento de pertenencia o vinculación al centro por parte del profesorado. Está formada por cuatro ítems. La puntuación parcial resultó de la media de las puntuaciones en estos cuatro ítems que conforman esta subescala.

En la Figura nº 41 pueden observarse las puntuaciones referidas a vinculación con el centro en los distintos grupos de edad y sexo; mientras que en la Tabla nº 32 aparecen las medias, desviaciones típicas así como los análisis de la varianza correspondientes.

Figura nº 41. Vinculación según edad y sexo



En general, no se aprecia a través de la Figura nº 41 unas tendencias claras en los datos respecto al sexo y la edad del profesorado.

	Total Profesorado	M=5,35,DT=1,43	Total Hombre	M=5,39,DT=1,31	Total Mujer	M=5,32,DT=1,54
	Menos de 35 Años		36 - 50 Años		Más de 50 Años	
	M=5,30,DT=1,44		M=5,48;DT=1,41		M=5,31;DT=1,51	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
M	5,23	5,30	5,41	5,56	5,49	5,02
DT	1,33	1,73	1,46	1,50	1,41	1,73
	Anova Sexo	gl= 1/ 300 F=,15 p=,697 $\eta^2 =.001$	Anova Edad	gl= 2/286 F=,55 p=,58 $\eta^2 =.004$	POST-HOC	-
					Efecto Interacción Sexo * Edad	*No sig.

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

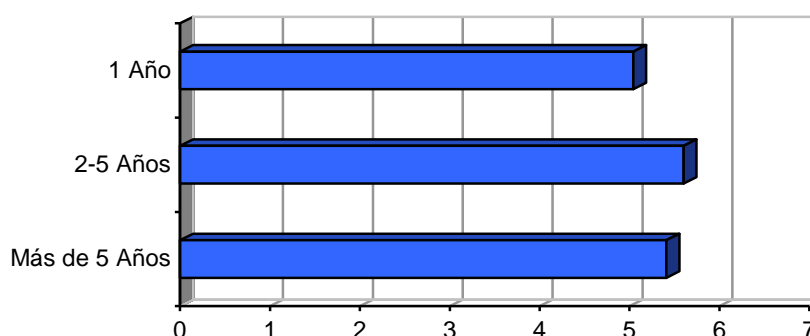
Los resultados del ANOVA realizado confirmó que no existía relación significativa entre la vinculación al centro y el sexo, a pesar de ser valorada en mayor grado por el profesorado masculino ($M= 5,39$; $DT=1,43$) que el femenino ($M= 5,32$; $DT= 1,54$).

A su vez el ANOVA realizado reveló que no se daba relación significativa entre la vinculación al centro y la edad del profesorado, a pesar de ser valorada en mayor grado por el grupo de profesorado con edades intermedias entre 36 y 50 años ($M= 5,48$; $DT=1,41$) que el grupo de menor y de mayor edad con valores inferiores y casi semejantes.

Tampoco se comprobó que existiera un efecto significativo de interacción entre sexo y edad, a pesar de que se aprecia en los datos una cierta tendencia a una mejor vinculación con el centro con la edad en el caso del profesorado masculino.

Seguidamente, en la Figura nº 42 se presentan las puntuaciones obtenidas a partir de relacionar vinculación con los años de permanencia del profesorado en el centro. Además, en la Tabla nº 33 aparecen las medias, desviaciones típicas y ANOVA correspondiente.

Figura nº 42. Vinculación y años de permanencia



Tras observar la Figura nº 42, parece a priori existir diferencias entre los distintos grupos en función de los años de permanencia en el mismo centro educativo.

Tabla nº 33. Vinculación y años de permanencia			
	1 Año	2 - 5 Años	Más de 5 Años
M	5,04	5,60	5,41
DT	1,57	1,36	1,51
ANOVA	gl=2/294; F= 3,34; $p=,037$; $\eta^2 =,022$		Post-hoc: 2-5/1*

Los resultados del ANOVA mostraron diferencias significativas entre las diferentes categorías, $F(2, 294) = 3,34$; $p = ,037$; $\eta^2 = ,022$. Tal y como se muestra en la Figura nº 42, el

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro educativo

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

profesorado que lleva de 2 a 5 años en el centro presentaba puntuaciones superiores en vinculación que el resto de grupos, siendo la puntuación de vinculación de los que llevaban sólo un curso la menor. Los resultados del análisis post hoc mediante la prueba de Tukey descubrieron que dicho grupo disponía de una visión más positiva de su nivel de vinculación con el centro en referencia a quienes sólo llevaban un año en él ($p = ,039$), tratándose ésta de la única relación significativa encontrada.

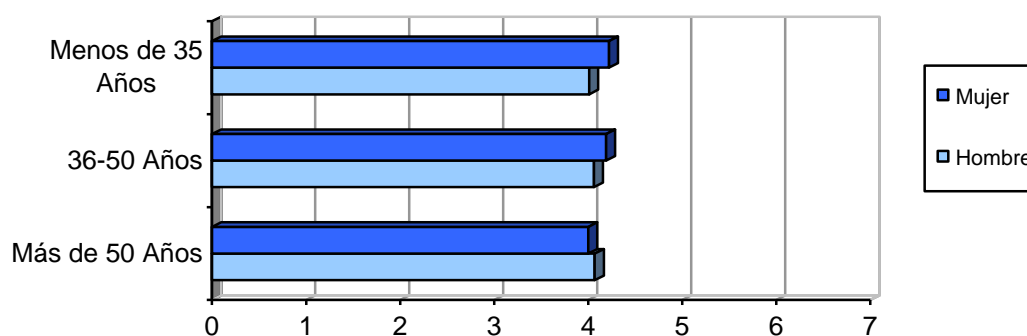
Finalmente, se estudió la relación entre vinculación tanto con la variable años de experiencia docente como la variable perfil formativo, no encontrándose en ninguna de estas comparaciones resultados significativos.

- *Empoderamiento del alumnado.*

Esta subescala está formada por cuatro ítems a través de los cuales el profesorado cumplimenta el cuestionario indicando la percepción que tiene de la influencia del alumnado en la vida del centro. A partir de esta subescala se obtuvo una puntuación parcial, como resultado de la media de puntuaciones de los cuatro ítems que formaban parte ella.

En la Figura nº 43 pueden observarse las puntuaciones obtenidas en esta dimensión en función de los distintos grupos de edad y sexo; mientras que en la Tabla nº 34 aparecen las medias y desviaciones típicas así como los análisis correspondientes.

Figura nº 43. Empoderamiento según edad y sexo



Observando a priori los datos tanto en la Figura nº 43 como en la Tabla nº 34 parecen darse ciertas diferencias en función del sexo favorable a las profesoras, así como algunas diferencias entre los distintos grupos de edad pero que no responden a una tendencia lineal.

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 34. Empoderamiento según edad y sexo						
Total Profesorado	M=4,11;DT=1,15	Total Hombre	M=4,08;DT=1,09	Total Mujer	M=4,15;DT=1,21	
Menos de 35 Años		36 - 50 Años		Más de 50 Años		
M=4,12;DT=1,11		M=4,15;DT=1,19		M=4,08;DT=1,17		
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
M	4,01	4,22	4,06	4,19	4,07	4,00
DT	1,11	1,12	1,11	1,23	1,05	1,43
	Anova Sexo	gl= 1/ 300 F=,32 p=,574 η^2 =,001	Anova Edad	gl= 2/286 F=,08 p=,923 η^2 =,001	POST-HOC	-
				Efecto de Interacción Sexo * Edad		*No sig.

Los resultados del ANOVA realizado respecto al sexo del profesorado mostraron que no existe relación significativa entre esta variable y la percepción de empoderamiento del alumnado.

Así mismo, el análisis de la varianza realizado en función de la edad del profesorado resultó no revelar diferencias estadísticamente significativas, al igual que se comprobó que no existía un efecto significativo de interacción entre sexo y edad.

Finalmente, también se estudiaron las relaciones entre empoderamiento y las variables de años de permanencia en el centro, años de experiencia como docente y perfil formativo. En ninguno de estos análisis se hallaron resultados significativos, y por ello, y por motivos de economía en la presentación de resultados no se detallan a continuación.

- Metas educativas.

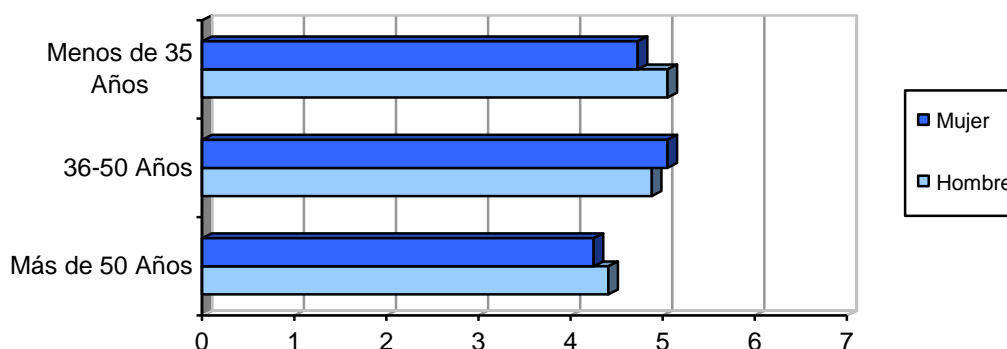
Esta subescala se refiere al planteamiento, por parte del profesorado, de las metas del centro y si éstas se inclinan más hacia lo instruccional -el rendimiento académico- o lo educativo -el desarrollo sociopersonal-. Está formada por cuatro ítems. La puntuación parcial en esta subescala resultó de la media de las puntuaciones en dichos ítems.

En la Figura nº 44 pueden observarse las puntuaciones obtenidas en esta dimensión en función de los distintos grupos de edad y sexo; mientras que en la Tabla nº 35 aparecen las medias, desviaciones típicas y análisis correspondientes.

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro educativo

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Figura n° 44. Metas educativas según edad y sexo



Al observar los datos tanto en la Figura n° 44 como en la Tabla n° 35, aunque parecen darse ciertas diferencias en función del sexo en los distintos grupos o cohortes de edad, después en términos globales apenas hay diferencias en las medias entre profesores y profesoras. Por otro lado, se dan algunas diferencias de puntuaciones entre los grupos o cohortes de edad pero no sabemos a priori si son destacables o no.

Total Profesorado		Total Hombre		Total Mujer	
M=4,83;DT=1,05		M=4,81,DT=0,97		M=4,85,DT=1,12	
Menos de 35 Años		36 - 50 Años		Más de 50 Años	
M=4,89,DT=1,12		M=4,98,DT=0,96		M=4,37;DT=1,04	
Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
M	5,05	4,73	4,88	5,05	4,25
DT	0,96	1,25	1,00	0,92	1,42
Anova Sexo	gl=1/300 F= ,09 p = ,756 $\eta^2 = ,000$	Anova Curso	gl=2/286 F= 7,59 p = ,001 $\eta^2 = ,05$	POST-HOC	36-50/<35*
				Efecto de Interacción Sexo * Edad	36-50/>50*
					*No sig.

Los resultados del ANOVA realizado mostraron que no existe relación significativa entre la percepción de las metas educativas y el sexo del profesorado, confirmando que las diferencias no son significativas.

Sin embargo, los resultados de dicho análisis con respecto a la edad, revelaron diferencias significativas entre los distintos grupos de edad, $F(2, 286) = 7,59$; $p = ,001$; $\eta^2 = ,05$. En este

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

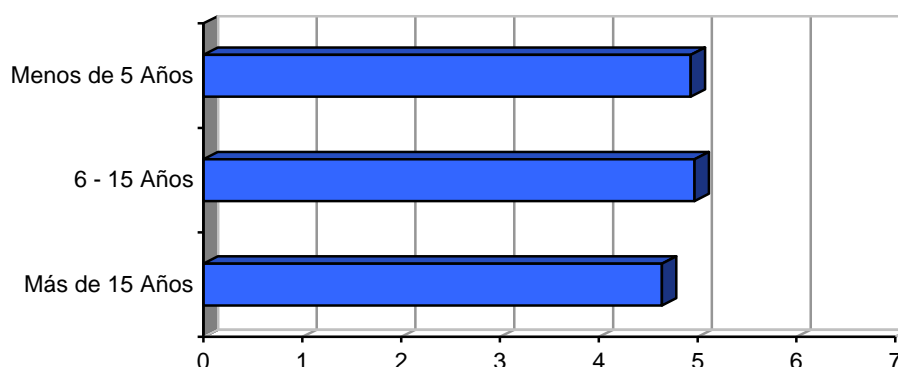
caso, el profesorado que oscilaba entre los 36 y los 50 años ($M = 4,98$, $DT = 0,96$) respondió con puntuaciones más altas que quienes contaban con menos de 35 años ($M = 4,89$, $DT = 1,12$) y quienes superaban los 50 ($M = 4,37$, $DT = 1,04$). Es decir, parece ser que en general, aquellos profesores y profesoras que oscilan entre los 36 y los 50 años valoran más la labor educativa de sus centros (versus metas exclusivamente académicas) que el resto del profesorado.

Los resultados del análisis post hoc mediante Tukey confirmaron estas diferencias entre grupos, de manera que las puntuaciones del profesorado cuyas edades oscilan entre los 36 y los 50 años son significativamente superiores tanto a las indicadas por el grupo de menores de 35 ($p = ,007$) como por quienes contaban con más de 50 años ($p = ,000$).

Sin embargo, no se encontró ningún efecto significativo de interacción entre sexo y edad.

Seguidamente, en la Figura nº 45 se presentan las puntuaciones obtenidas a partir de relacionar las metas educativas con los años de experiencia como docente. Del mismo modo, en la Tabla nº 36 aparecen las medias, desviaciones típicas y análisis correspondientes.

Figura nº 45. Metas educativas según años de experiencia como docente



Tras la observación de los datos en tabla nº 36 y la Figura nº 45, podemos apreciar una menor valoración de las metas educativas del centro en el grupo con mayor experiencia docente.

Tabla nº 36. Metas educativas según años de experiencia como docente			
	Menos de 5 Años	6 - 15 Años	Más de 15 Años
M	4,93	4,97	4,64
DT	1,09	1,00	1,02
	ANOVA	gl=2/304; F= 3,48; p=,032; $\eta^2 = ,022$	
		POST-HOC	6-15/>15*

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro educativo

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Los resultados del ANOVA mostraron diferencias significativas entre las diferentes categorías, $F(2, 304) = 3,48$; $p = ,032$; $\eta^2 = ,022$. Tal y como podemos observar, el profesorado que oscilaba entre los 6 y los 15 años de experiencia indicó las puntuaciones más elevadas, siendo quienes contaban con más años de experiencia (más de 15 años) los que revelaron las puntuaciones más bajas. Es decir, parece ser que en general, aquellos profesores y profesoras que oscilan entre los 6 y 15 años de experiencia valoran más las metas de tipo educativa en su labor que el resto del profesorado. Los resultados del análisis post hoc mediante la prueba de Tukey descubrieron que dicho grupo disponía de una visión más positiva en referencia a quienes disponen de más de 15 años de experiencia ($p = ,048$), tratándose ésta de la única relación significativa encontrada.

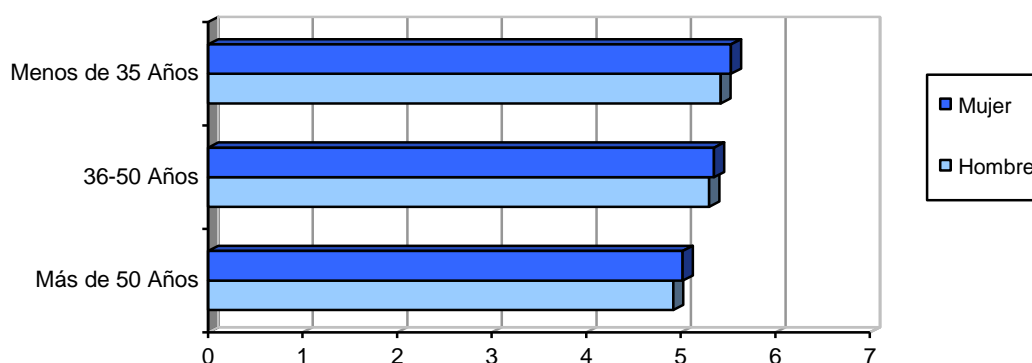
Por último, se estudió la relación entre metas y las variables de años de permanencia en el centro y perfil formativo. En ninguno de estos análisis se encontraron diferencias significativas.

- *Implicación o compromiso del profesorado.*

Esta dimensión se refiere al grado de implicación o compromiso del profesorado de forma colectiva con la vida del centro. Está compuesta por cuatro ítems. La puntuación resultante, se obtuvo de la media de las respuestas a dichos ítems.

En la Figura nº 46 quedan recogidos los resultados de la comparación de la implicación o compromiso en relación con la edad del profesorado. Del mismo modo, en la Tabla nº 37 aparecen las medias, desviaciones típicas y análisis correspondientes.

Figura nº 46. Implicación según edad y sexo



Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla n° 37. Implicación según edad y sexo						
Total Profesorado	M=5,29;DT=1,05	Total Hombre	M=5,26;DT=1,04	Total Mujer	M=5,32;DT=1,06	
Menos de 35 Años		36 - 50 Años		Más de 50 Años		
M=5,48;DT=1,04		M=5,34,DT=1,05		M=4,97,DT=1,05		
Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	
M	5,42	5,53	5,30	5,35	4,92	5,02
DT	1,08	1,02	0,97	1,09	1,11	0,92
Anova Sexo	gl=1/300 F= ,28 p = ,595 $\eta^2 =,001$	Anova Edad	gl=2/286 F= 4,35 p = ,014 $\eta^2 =,03$	POST-HOC	<35/>50*	
				Efecto de Interacción Sexo * Edad	*No sig.	

En general, podemos apreciar que la implicación o compromiso percibido parece ser algo mayor en el caso de las profesoras y parece observarse una cierta tendencia a disminuir con la edad del profesorado.

Los resultados del ANOVA realizado mostraron que no existe relación significativa entre la variable implicación y el sexo del profesorado, comprobándose que las diferencias no eran destacables.

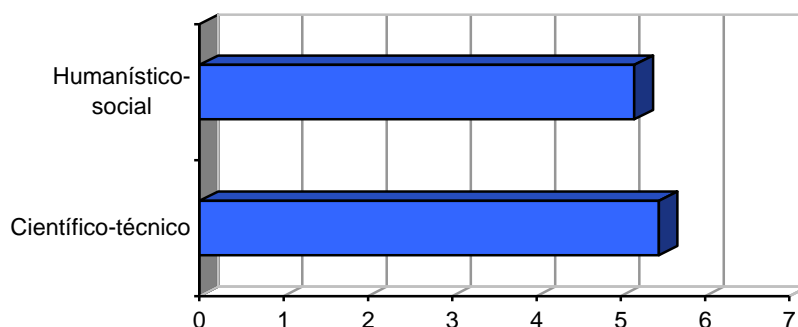
Sin embargo, los resultados de dicho análisis con respecto a la edad, revelaron diferencias significativas entre los distintos grupos de edades, $F(2, 286) = 4,35$; $p = ,014$; $\eta^2 = ,030$. Tal y como puede observarse en la Figura n° 46, las puntuaciones más altas fueron obtenidas por el profesorado de menor edad -menos de 35 años- ($M = 5,48$, $DT = 1,04$), superando así a quienes oscilaban entre los 36 y los 50 años ($M = 5,34$, $DT = 1,05$) y a quienes superaban los 50 ($M = 4,97$, $DT = 1,05$). Por tanto, estos datos parecen indicar que conforme aumenta la edad del profesorado, disminuye la percepción del compromiso colectivo de éstos con el centro. Del mismo modo, los resultados del análisis post hoc mediante Tukey confirmaron la existencia de diferencias significativas entre el grupo de menores de 35 años y los mayores de 50 ($p = ,011$).

Seguidamente, en la Figura n° 47 se presentan las puntuaciones obtenidas a partir de relacionar implicación con el perfil formativo del profesorado. Del mismo modo, en la Tabla n° 38 aparecen las medias, desviaciones típicas y análisis correspondientes.

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro educativo

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Figura n° 47. Implicación según perfil formativo



En principio, existe una percepción mayor de la existencia de implicación en el centro por parte del profesorado con un perfil formativo de tipo científico-técnico.

	Humanístico-Social	Científico-Técnico
M	5.16	5.45
DT	1.19	0.95
ANOVA	gl=1/218; F= 3,75; p = ,054; $\eta^2 = ,03$	

Los resultados del ANOVA fueron: $F(1, 218) = 3,75$; $p = ,054$; $\eta^2 = ,017$. Como se puede apreciar, existe una tendencia destacable -que casi alcanza el nivel de significación exigido-, según la cual, el profesorado de perfil de formación científico-técnico presenta una valoración más positiva de la implicación colectiva del profesorado en el centro.

Como en el resto de dimensiones, también se estudió la relación entre implicación y las variables de años de experiencia y años de permanencia en el centro, pero en ninguno de estos análisis se encontraron diferencias significativas. Como comentamos, por motivos de economía en la presentación de resultados de este trabajo, optamos por no presentarlos.

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

- Cohesión.

Esta subescala se refiere al grado en que el profesorado percibe que en la toma de decisiones el centro funciona de una manera democrática; así como, sobre la percepción de la existencia o no, de buenas relaciones entre el profesorado. Está compuesta por cuatro ítems. La puntuación parcial que se obtuvo con esta subescala fue el resultado de la media de los cuatro ítems que la componían.

En la Figura nº 48 pueden observarse las puntuaciones obtenidas en esta dimensión en función de los distintos grupos de edad y sexo; mientras que en la Tabla nº 39 aparecen las medias, desviaciones típicas y análisis correspondientes.

Figura nº 48. Cohesión según edad y sexo

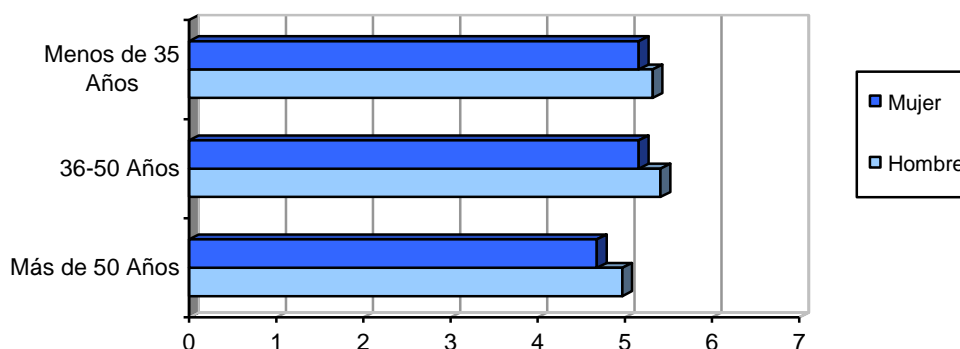


Tabla nº 39. Cohesión según edad y sexo							
Total Profesorado	M=5,17,DT=1,14	Total Hombre	M=5,27,DT=1,05	Total Mujer	M=5,07,DT=1,22		
Menos de 35 Años		36 - 50 Años		Más de 50 Años			
M=5,12,DT=1,14		M=5,17,DT=1,12		M=4,79;DT=1,49			
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	
M	5,32	5,16	5,41	5,16	4,97	4,68	
DT	0,89	1,24	0,91	1,14	1,40	1,50	
Anova Sexo	gl=1/300 F=2,49 p = ,115 $\eta^2 =,008$		Anova Edad	gl=2/286 F= 2,13 p = ,121 $\eta^2 =,015$		POST-HOC	-

Podemos observar como en general parece que la cohesión percibida es algo mayor en el caso del profesorado masculino, así como parecen darse diferencias entre el grupo de edad mayor – más de 50 años- y las dos cohortes restantes.

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro educativo

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Los resultados del ANOVA realizado reflejó que las diferencias existentes en función del sexo del profesorado no fueron estadísticamente significativas, aunque los profesores valoraron más la cohesión ($M= 5,27$; $DT= 1,05$) que las profesoras de nuestra muestra ($M= 5,07$, $DT= 1,22$).

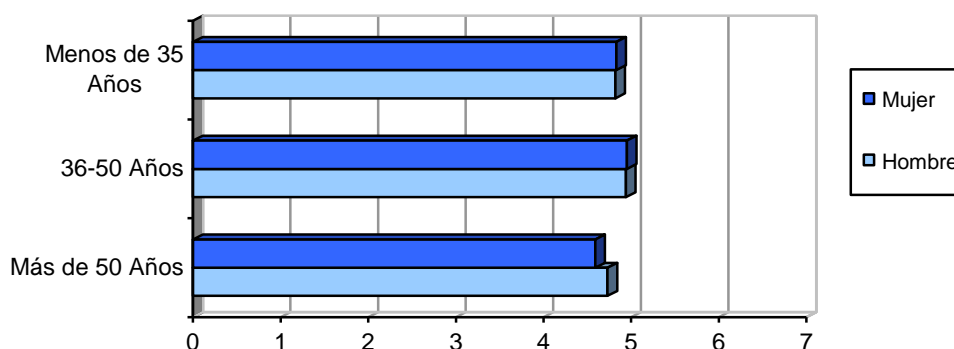
A su vez, también el análisis de varianza efectuado respecto a la edad del profesorado, mostró que no existe relación significativa entre dicha variable y la cohesión del profesorado, a pesar de poder apreciarse una cierta tendencia a ser menos valorado en el caso del profesorado de mayor edad ($M= 4,79$; $DT= 1,49$) en comparación con los dos grupos de edad restantes con valoraciones algo superiores y más cercanas entre sí.

A su vez, también se estudiaron los cruces entre cohesión y las variables de años de experiencia, años de permanencia en el centro y perfil formativo del profesorado, no encontrándose diferencias significativas en ninguno de estos análisis. Como comentamos, no se muestran dichos datos por motivos de economía en la presentación de resultados de esta tesis.

- *Puntuación total en la escala de percepción del clima y del funcionamiento del centro.*

En la Figura nº 49 se presentan las puntuaciones totales obtenidas en función de los distintos grupos de edad y sexo; mientras que en la Tabla nº 40 aparecen las medias, desviaciones típicas y análisis correspondientes.

Figura nº 49. Puntuación total según edad y sexo



En general, podemos apreciar que prácticamente no existen apenas diferencias en la valoración global del centro en función del sexo, mientras que sí se observan ciertas diferencias en dicha percepción entre las distintas cohortes de edad estudiadas.

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 40. Puntuación total según edad y sexo						
Total Profesorado	M=4,85;DT=0,85	Total Hombre	M=4,86;DT=0,82	Total Mujer	M=4,85;DT=0,88	
Menos de 35 Años		36 - 50 Años		Más de 50 Años		
M=4,83;DT=0,87		M=4,95;DT=0,79		M=4,70;DT=0,96		
Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	
M	4,82	4,83	4,94	4,95	4,73	4,59
DT	0,76	0,97	0,80	0,80	0,94	1,03
Anova Sexo	gl=1/300 F=,01 p = ,918 $\eta^2 =,000$	Anova Edad	gl=2/286 F=1,82 p = ,164 $\eta^2 =,013$	POST-HOC	-	

Los resultados del ANOVA realizado confirmaron que no existe relación significativa entre el global de activos percibidos y el sexo del profesorado, ya que las medias en ambos grupos son prácticamente coincidentes (M= 4,86, DT=0,82 en el caso de los hombres; M= 4,85, DT=0,88 en el caso de las mujeres).

Por su parte, el resultado del análisis de varianza efectuado respecto a la edad del profesorado, no reveló diferencias estadísticamente significativas, aunque los datos apuntaban a una mejor percepción de los activos escolares en el tramo intermedio de edad: el profesorado entre 36 y 50 años (M= 4,95; DT= 0,79), seguido del grupo de menor edad con menos de 35 años (M=4,83; DT= 0,87) y finalmente, el grupo de mayor edad, con más de 50 años (M= 4,70; DT= 0,96).

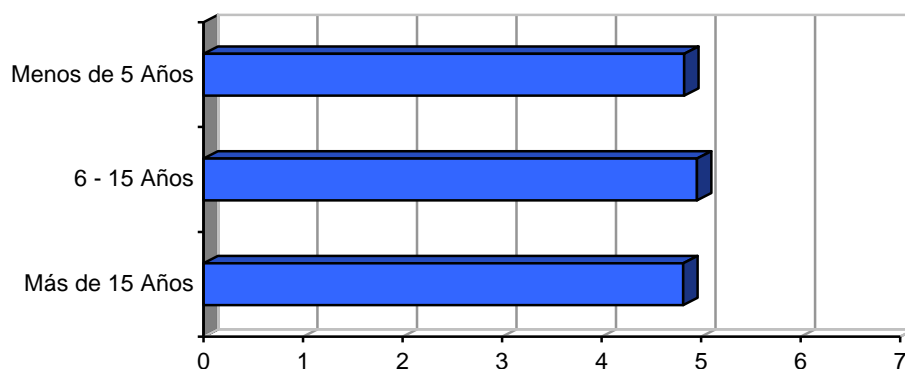
Para finalizar, también se estudiaron las relaciones entre las puntuaciones totales y las variables de años de experiencia como docente, años de permanencia en el centro y perfil o área de formación. A pesar de que no se encontraron diferencias significativas en dichos análisis, sí nos parece oportuno al menos describir e ilustrar los datos y tendencias respecto al global de la escala de profesores.

Así, en la Figura nº 50 se presentan las puntuaciones totales obtenidas de los distintos grupos en función de los años de experiencia como docente; mientras que en la Tabla nº 41 aparecen las medias, desviaciones típicas y análisis correspondientes.

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro educativo

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Figura n° 50. Puntuación global según años de experiencia como docente

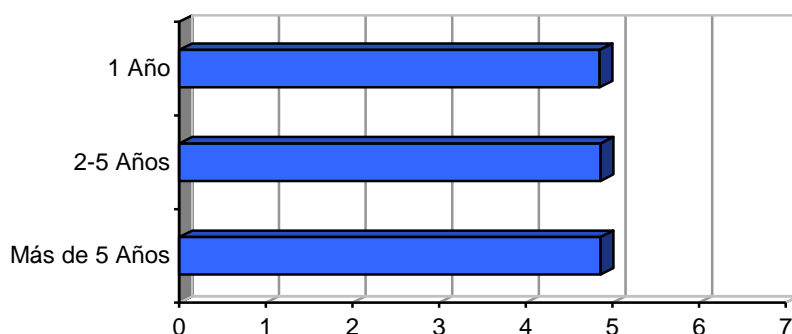


Aunque no existen diferencias estadísticamente significativas, resulta ser el grupo intermedio entre 6 y 15 años de experiencia docente quienes mejor valoran ciertos procesos o activos en sus centros, frente a los otros dos grupos con puntuaciones inferiores y casi semejantes.

Tabla n° 41. Puntuación global de escala según años de experiencia como docente			
	Menos de 5 Años	6 - 15 Años	Más de 15 Años
M	4,82	4,96	4,83
DT	0,87	0,80	0,88
	ANOVA	gl=2/304; F= 0,81; p=,447; $\eta^2 =,005$	POST-HOC -

A continuación, en la Figura n° 51 se presentan las puntuaciones totales obtenidas en los distintos grupos según los años de permanencia en el centro educativo estudiado; mientras que en la Tabla n° 42 aparecen las medias, desviaciones típicas y análisis correspondientes.

Figura n° 51. Puntuación global de escala y años de permanencia



Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Como es notorio tras observar la Figura nº 51, existe una gran semejanza entre las medias de los tres grupos, por lo que no solo no es que no existan diferencias significativas, sino que los datos apuntan que existe una percepción global bastante homogénea en relación a los años de permanencia en el centro.

Tabla nº 42. Puntuación total de la escala y años de permanencia en el centro				
	1 Año	2 - 5 Años		Más de 5 Años
M	4,85	4,86		4,86
DT	0,83	0,85		0,89
ANOVA	gl=2/294; F=0,005; p=,995; $\eta^2 =,000$			Post-hoc: -

Finalmente, en la Figura nº 52 se presentan las puntuaciones totales obtenidas en la escala según el perfil formativo del profesorado; mientras que en la Tabla nº 43 aparecen las medias, desviaciones típicas y análisis correspondientes.

Figura nº 52. Puntuación total de la escala según perfil formativo

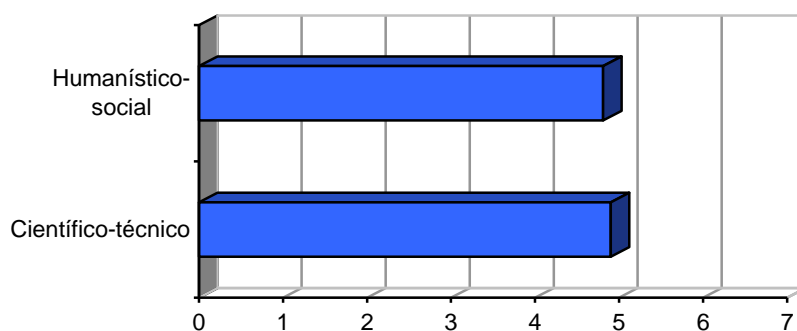


Tabla nº 43. Puntuación total de la escala según perfil formativo		
	Humanístico-Social	Científico-Técnico
M	4,90	4,81
DT	0,83	0,96
ANOVA	gl=1/218; F= 0,52; p = ,471; $\eta^2 =,002$	

Como podemos observar, aunque existen diferencias en el sentido de una mejor valoración de los centros educativos en general en el caso del profesorado con perfil humanístico-social, dichas diferencias no resultaron ser estadísticamente significativas.

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro educativo

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

*** Síntesis de resultados: las percepciones del profesorado acerca de sus centros educativos en base a sus características.**

Haciendo un balance general de las percepciones del profesorado sobre diversos procesos de centro relacionados con el clima y el buen funcionamiento de los centros incluidos en la escala construida a tal efecto, podríamos afirmar que los datos apuntan a que existe una cierta visión homogénea o consistente en nuestra muestra, ya que no se dieron muchas diferencias significativas en dicha valoración.

En línea con lo comentado, no resultaron significativas las diferencias en ningún caso – ni en las distintas dimensiones o subescalas ni en la puntuación global- sobre la percepción del centro en función del sexo del profesorado. Es más, apenas se encontraron diferencias al considerar el tipo de titulación o perfil de formación o los años de permanencia en el centro.

Dentro de esta cierta homogeneidad encontrada o ausencia de diferencias significativas, las percepciones del profesorado sobre algunas dimensiones del centro sí parecen estar moduladas en parte por su edad y por los años de experiencia profesional. Así resultó que fue el profesorado más joven -menores de 35 años- y el profesorado con menos años de experiencia docente – menos de 5 años- quien peor valoró la convivencia con el alumnado en el centro; mientras que fue la cohorte intermedia – entre 36 y 50 años- quienes valoraban mejor el clima social existente en los centros.

En contraste, fue el profesorado de más de 50 años quien valoró en menor grado las metas educativas del centro frente a metas estrictamente de tipo académico. A su vez la percepción del compromiso colectivo del profesorado disminuye con la edad, siendo llamativa y significativa la diferencia entre los profesores más jóvenes de 35 años con una percepción claramente más favorable que los mayores de 50 años.

Por último, aunque no encontraron diferencias significativas respecto a la puntuación global de la escala, sí podemos apuntar una cierta tendencia en general a encontrar una percepción más positiva de los centros entre el profesorado de entre 36 y 50 años y con una experiencia profesional comprendida entre 6 y 15 años. Esto no debe ocultar ciertos efectos de cohorte que tienen que ver con los ciclos vitales del profesorado y con la distinta cultura o creencias del profesorado, que se refleja en hechos como que el grupo intermedio de edad valore más las metas educativas en el centro, mientras que los mayores de 50 años consideran en menor grado las metas educativas frente al cumplimiento de metas de tipo académico.

Resultados: la percepción del profesorado sobre el centro educativo

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

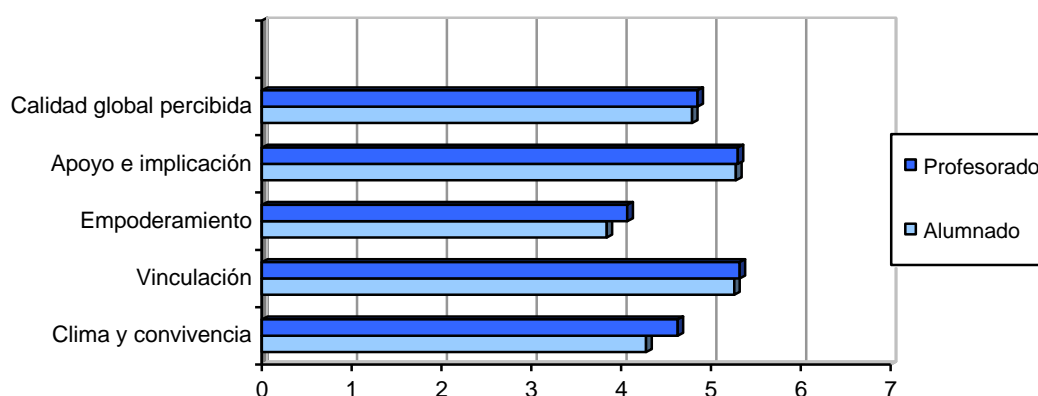
3.3. LA CONSTRUCCIÓN DE UNA TIPOLOGÍA DE CENTROS EN FUNCIÓN DE LA PERCEPCIÓN CONJUNTA DEL ALUMNADO Y PROFESORADO.

Una vez que hemos presentado cómo son las percepciones de alumnado y profesorado por separado, partiendo de sendas escalas validadas a tal efecto, procede a poder compararlas y evaluar si es posible llegar a una tipología de centros en base a la percepción conjunta acerca de los activos escolares.

3.3.1. La comparación de la percepción del alumnado y del profesorado sobre el centro educativo.

En la Figura nº 53 se presenta la comparación entre la percepción de alumnado y profesorado sobre algunas dimensiones relevantes de la percepción del centro con el objeto de ver su concordancia o discrepancia sobre ciertos procesos relacionados con el buen clima y el buen funcionamiento de los centros educativos. En la tabla nº 44 se presentan las medias y las desviaciones típicas correspondientes.

Figura nº 53. Comparación de las percepciones de profesorado y alumnado sobre el centro



En la Figura nº 53 se puede apreciar, en general, poca distancia en términos globales entre las percepciones del profesorado y alumnado acerca de sus centros, que son siempre algo más altas en el caso del profesorado. Para ver su congruencia, realizamos correlaciones bivariadas con las puntuaciones de profesorado y alumnado de cada centro respecto a las dimensiones afines estudiadas en ambos casos. Obtuvimos los siguientes resultados en la Tabla nº 45.

Resultados: tipología de centros

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo adolescente positivo

Tabla nº 44. Percepción comparada entre alumnado y profesorado sobre el centro								
	Clima y convivencia		Vinculación con centro		Empoderamiento		Apoyo e implicación	
	Alum.	Prof.	Alum.	Prof.	Alum.	Prof.	Alum.	Prof.
M	4,28	4,63	5,26	5,32	3,84	4,07	5,28	5,30
DT	0,47	0,85	0,40	0,99	0,60	0,65	0,37	0,52

Analizando las relaciones entre las percepciones entre profesorado y alumnado sobre algunas dimensiones relevantes de la vida del centro encontramos en general una alta congruencia en la valoración global del centro. En concreto, existe una correlación bastante alta en la percepción del clima o convivencia, bastante similitud entre la percepción de la influencia percibida en él o empoderamiento. Por otro lado, aunque son cuestiones en principio independientes se da una cierta correlación entre la vinculación del alumnado y del profesorado al centro. Sin embargo, no existe correlación significativa en el caso del apoyo o implicación percibida, lo que nos apunta a una discrepancia en dicha percepción a nivel de cada centro.

Tabla nº 45. Correlaciones entre medidas de desarrollo y ajuste, y activos escolares según la percepción comparada de profesorado y alumnado	
Dimensiones de comparación entre alumnado y profesorado	Valor de las correlaciones bivariadas de Spearman en base a medias de percepciones por centro
Clima/Clima de convivencia	.82***
Vinculación con centro	.57**
Apoyo/implicación del profesorado	.20
Empoderamiento del alumnado	.65**
Valoración global del centro	.75**

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

3.3.2. Tipología de centros en base a la percepción conjunta de alumnado y profesorado sobre los activos escolares.

Sabiendo, como hemos comprobado anteriormente que en términos globales, se daba una cierta congruencia entre las percepciones de alumnado y profesorado acerca de sus centros educativos, quisimos dar un paso más de cara a poder establecer una tipología conjunta de ambas percepciones y poder caracterizar así distintos tipos de centros, objetivo con un enorme interés teórico, a pesar de partir de la limitación de un tamaño muestral reducido en nuestro caso – 20 centros-. Dicha tipología no solo es interesante de por sí a título descriptivo, sino que después en un momento posterior nos servirá para examinar la influencia diferencial de distintos tipos de centro en el desarrollo positivo y ajuste adolescente, con las precauciones requeridas debido al tamaño muestral de centros del estudio.

Así, a partir de las puntuaciones medias tanto de alumnado como de profesorado en las respectivas escalas sobre percepción del centro se crearon puntuaciones medias para todos los centros en cada uno de los activos. Sobre esas puntuaciones se llevó a cabo un análisis de conglomerados jerárquico, un procedimiento estadístico que permite clasificar en grupos homogéneos entre sí, y heterogéneos entre ellos, al conjunto los individuos evaluados respecto a unas determinadas variables (Picón et al., 2003). Tras la observación del endograma se optó por una solución de cinco grupos.

En la maximización de las diferencias entre dichos conglomerados algunos activos escolares percibidos por el alumnado pesaron más que otros: el clima social; y el empoderamiento y las oportunidades positivas. Factores ampliamente destacados desde la óptica del desarrollo adolescente positivo (Catalano et al, 1998, 2002; Rooth y Brooks-Gunn, 2003). La agrupación propuesta en cinco tipos está motivada por intentar presentar lo mejor posible la diversidad existente en el funcionamiento de los centros educativos de secundaria de nuestra muestra.

El primer grupo estaba formado por tres centros a los que asistían 368 de los alumnos participantes en el estudio. La segunda agrupación estaba formado por dos centros con un total de 217 alumnos. Por su parte, el tercer grupo estaba constituido por ocho centros con 784 alumnos en total. El cuarto grupo o conglomerado estaba formado por 6 centros con un total de 459 alumnos. El último grupo incluía sólo un centro con 114 alumnos.

A continuación, presentaremos las características de estos tipos de centros, en primer lugar, respecto a las percepciones del alumnado y posteriormente en relación a las percepciones del profesorado de dichos centros.

Analicemos ahora cómo varía en concreto la percepción del alumnado en función de la tipología propuesta de centros, como podemos apreciar en la Tabla nº 46 presentada a continuación

Resultados: tipología de centros

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo adolescente positivo

Tabla nº 46. Puntuaciones medias de los grupos o tipos de centros en las variables referidas a la percepción de los activos escolares por parte del alumnado, incluyendo los valores F del ANOVA y su nivel de significatividad.

	Clima	Vínculos	Claridad de Normas y Val.	Oportunidades y Empoderam.	Total
Centros Ricos en Activos	4.79	5.52	5.69	5.16	5.29
Centros "Paternalistas"	4.21	5.46	5.77	4.63	5.01
Centros Promedios en Activos	4.29	5.33	5.33	4.54	4.86
Centros Pobres en Activos	3.86	5.05	5.17	4.04	4.50
Centro "No Empoderador"	4.55	4.73	4.68	3.39	4.24
<i>F</i>	51.13*	21.65*	38.20*	94.87*	78.82*
η^2	.09	.04	.07	.16	.14

* $p < .001$

El primer cluster "*centros percibidos como ricos en activos*" agrupaba a tres centros que suponían un buen contexto según la percepción de los chicos y chicas, ya que presentaban puntuaciones altas en todos los activos.

El segundo grupo que hemos denominado como "*centros percibidos como paternalistas*" está constituido por dos centros que tienen puntuaciones altas tanto en vínculos como en claridad de normas y valores -en éste caso son más altas incluso que en el primer grupo- mientras que presentan puntuaciones promedio en los otros dos activos escolares: clima social y oportunidades positivas y empoderamiento.

Por su parte, la tercera agrupación la forman siete centros que podríamos calificar en general como "*centros percibidos como promedios en activos*", con puntuaciones intermedias, aunque presentaban ciertas fluctuaciones en las puntuaciones de las diversas dimensiones o activos escolares.

A su vez, el cuarto conglomerado "*centros percibidos como pobres en activos*" se caracterizaba por puntuaciones bajas en clima y oportunidades positivas y empoderamiento, y medias o medio-bajas en vínculos y claridad de normas y valores. Es decir, este grupo representa a centros que son percibidos como pobres en activos.

Finalmente, el último cluster, "*centro percibido como no empoderador*" que recogía a un solo centro, algo atípico, que constituía un caso muy distante en buena parte de las puntuaciones y que se caracterizaba por combinar puntuaciones medio-altas en clima, bajas en vínculos y claridad de normas y valores, y muy baja en oportunidades y empoderamiento. De ahí, que lo hayamos calificado como un centro percibido como un entorno "no empoderador".

Por otro lado, podemos apreciar también las percepciones del profesorado de dichos tipos de centros en la Tabla nº 47.

Tabla nº 47. Puntuaciones medias de los grupos o tipos de centros en las variables referidas a la percepción de los activos escolares por parte del profesorado incluyendo los valores F del ANOVA y su nivel de significatividad

	Conv.	Seg.	Empod.	Implic	Metas Educ.	Cohes	Vincul	Total
Centros Ricos en Activos	5.77	5.51	5.20	5.62	5.55	5.35	6.17	5.59
Centros “Paternalistas”	5.32	4.39	3.97	5.58	5.71	5.09	6.05	5.22
Centros Promedios en Activos	4.68	4.22	4.20	5.34	4.63	5.47	5.69	4.96
Centros Pobres en Activos	3.63	3.04	3.58	4.97	4.62	4.72	4.06	4.20
Centro “No Empoderador”	5.50	5.59	3.07	5.28	3.76	4.61	5.93	4.69
<i>F</i>	76.59*	61.96*	28.97*	4.57*	22.07*	8.06*	39.32*	42.87*
η^2	.48		.26	.05	.21	.09	.32	.34

* $p < .001$

El primer tipo de centros percibidos como *ricos en activos* por el alumnado, en el caso del profesorado puntúa más alto en todas las dimensiones exploradas, con la excepción de las metas y cohesión donde es la segunda puntuación. En concreto, obtiene diferencias significativas con todos los grupos en la percepción del empoderamiento del alumnado, en metas con el resto de los grupos salvo el tipo dos, diferencias significativas en convivencia frente a los centros promedio o pobres en activos, y por último, diferencias claramente significativas en implicación, vinculación y cohesión con los centros percibidos como pobres en activos.

El segundo grupo calificado como “*paternalistas*” obtiene la valoración más alta en la percepción de las metas educativas y puntuaciones altas en implicación y cohesión del profesorado, buenas valoraciones en general, aunque en menor grado en el caso del empoderamiento del alumnado. En ambos casos se trata de centros con una alta estabilidad del profesorado y de centros privados concertados.

El tercer cluster, “*centros percibidos como promedio en activos*” obtiene la valoración más alta en cohesión y puntuaciones buenas en vinculación, implicación, convivencia y empoderamiento. Dichas percepciones parecen hablar de una percepción buena del funcionamiento del centro en general, aunque no tan positiva como en el primer grupo.

La cuarta agrupación, los centros percibidos como *pobres en activos* por el alumnado, destaca en el caso de las percepciones del profesorado por ser significativamente la puntuación más baja, respecto a todos los tipos, en la percepción de la convivencia y de la vinculación al centro. A su vez frente a lo que podríamos calificar como centros mejor valorados -las tres primeras agrupaciones o clusters- tiene puntuaciones bajas en implicación y cohesión. Este grupo a su vez presenta una puntuación muy baja en empoderamiento y oportunidades positivas al igual que el “*centro no empoderador*”; siendo llamativo que no se diferencia en la valoración de las metas educativas frente a los centros promedios en activos.

Finalmente, el último tipo, el centro que hemos calificado como “*no empoderador*”, que ya comentamos que representa un caso singular, es percibido por el profesorado -en contraste con la percepción del alumnado- con una buena puntuación de convivencia, aunque no tan alta como en los dos primeros tipos de centros. A su vez presenta una implicación y vinculación del profesorado claramente más alta que los centros percibidos como pobres en activos; presentando

Resultados: tipología de centros

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo adolescente positivo

la puntuación más baja sólo en empoderamiento y en metas educativas. Haciendo balance de las características de este centro, podríamos calificarlo como un centro de orientación academicista y tradicional en cuanto a la gestión del alumnado.

*** Síntesis de resultados: la percepción conjunta de alumnado y profesorado sobre los centros educativos; una tipología de centros.**

En un primer momento, analizamos las relaciones entre las percepciones de profesorado y alumnado sobre algunas dimensiones relevantes de la vida del centro en base a correlaciones bivariadas, encontrando en general una alta congruencia en la valoración global del centro, especialmente en el caso de la percepción del clima o convivencia en el centro, aunque también resultaron estar bastante correlacionadas la influencia percibida en él o empoderamiento del alumnado, así como la vinculación del alumnado y del profesorado al centro. Sin embargo, no existe correlación significativa en el caso del apoyo o implicación percibida, lo que nos apunta a una discrepancia en dicha percepción a nivel de cada centro.

En un segundo momento, pretendíamos una vez comprobadas cierta semejanza en ambas percepciones, caracterizar a distintos tipos de centros. Así, mediante un análisis de conglomerados jerárquicos, optamos por una solución de cinco grupos o cluster para caracterizar la diversidad existente en nuestra muestra de centros. Así, se establecieron los siguientes grupos: *Centros Ricos en Activos*; *Centros “Paternalistas”*; *Centros Promedios en Activos*; *Centros Pobres en Activos* y *Centro “No empoderador”*.

El primer grupo *Centros Ricos en Activos* formado por tres centros presentaban puntuaciones altas en todos los activos escolares desde la perspectiva del alumnado. Por su parte, las percepciones del profesorado eran las más altas en todas las subescalas, salvo en el caso de las metas y cohesión – segunda puntuación- .

El segundo grupo *Centros “Paternalistas”* constituido por dos centros privados-concertados mostraban en el alumnado puntuaciones muy altas en claridad de normas y valores, altas en vínculos, pero promedio en el resto de dimensiones (clima y oportunidades positivas y empoderamiento). Por su parte, el profesorado de dichos centros obtenía la valoración más alta en la percepción de metas educativas, y buenas valoraciones en el resto, salvo en el empoderamiento del alumnado.

El tercer cluster *Centros Promedio en Activos*, formado por siete centros públicos de la muestra, suponían como su nombre indica, puntuaciones promedio en la percepción de activos escolares por parte del alumnado, con ciertas fluctuaciones. En el caso del profesorado, obtenían la más alta puntuación en cohesión y puntuaciones buenas en el resto de dimensiones- vinculación, implicación, convivencia y empoderamiento-, por lo que denotan una percepción positiva del funcionamiento del centro educativo, aunque no tan alta como en el primer grupo.

El cuarto grupo denominado como “Centros pobres en activos” se caracteriza por parte del alumnado por puntuaciones bajas en la valoración de las distintas dimensiones del centro, especialmente en clima y empoderamiento. Por otro lado, respecto a la percepción del profesorado de dichos centros hay que apuntar que obtiene valoraciones muy bajas respecto a casi todas las dimensiones del centro, pero especialmente respecto a la percepción de la convivencia y del empoderamiento, así como de la vinculación del profesorado al centro.

Resultados: tipología de centros

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo adolescente positivo

Finalmente, el centro “no empoderador” que constituye un caso atípico dentro la muestra, se caracteriza a nivel de las percepciones del alumnado con solo una buena valoración del clima social entre iguales, y una baja valoración del resto de activos, especialmente de la existencia de empoderamiento y oportunidades positivas. Por parte de las percepciones del profesorado es de destacar que también coincide en puntuaciones bajas en empoderamiento, además de una baja valoración de las metas educativas- es decir, que tiene una orientación mucho más academicista-

.

3.4. LAS VARIABLES RELATIVAS A LOS CENTROS Y LAS PERCEPCIONES DEL ALUMNADO Y PROFESORADO.

En este bloque de resultados, queremos explorar en primer lugar la posible relación entre los activos escolares percibidos y algunas variables tanto del contexto (nivel socioeconómico y educativo familiar) como algunas variables de centro seleccionadas para este estudio: algunas variables de centro de tipo estructural – tamaño, estabilidad, tipo de oferta- y alguna variable representativa sobre el funcionamiento de dichos centros– participación en proyectos y programas institucionales-. Nos detendremos en un segundo momento por su interés añadido en la posible influencia de la titularidad del centro en la percepción de los activos escolares considerados.

3.4.1. La influencia de las variables de centro en los activos escolares percibidos por el alumnado.

En primer lugar analizaremos la posible correlación entre las variables de centro antes mencionadas y los activos escolares considerados en este estudio. Para ello utilizaremos el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson. Posteriormente, realizaremos la correspondiente regresión para poner de relieve la contribución de cada una de estas variables en la percepción del alumnado.

A continuación, en la Tabla nº 48 se presentan las correlaciones obtenidas entre las variables de contexto y de centro consideradas con los distintos activos escolares percibidos por el alumnado y la puntuación global de dicha escala (“clima”, “vínculos”, “claridad de normas y valores”, “oportunidades positivas y empoderamiento”, “total”).

Tabla nº 48. Correlaciones entre las variables de contexto y de centro y los activos escolares percibidos por el alumnado

	Clima	Vínculos	Claridad de N. y V.	Empoderamiento y oportunidades	Global Activos
Nivel socioeconómico	,10***	,00	,01	,02	,04
Nivel educativo	,13***	,02	,03	,04	,07**
Tamaño del centro	,10***	,08***	,12***	,16***	,16***
Tipo de oferta educativa	,14***	,14***	,16***	,24***	,23***
Estabilidad del profesorado	,22***	,11***	,12***	,09***	,16***
Participación en proyectos	-,12***	-,02	-,07***	,02	-,05*

*** p<,001; ** p <,01; * p <,05

Resultados: relación de variables de centro con activos escolares

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tal y como se muestra en la Tabla nº 48, los resultados de los análisis realizados pusieron de manifiesto que todas las variables de contexto y de centro analizadas mantenían correlaciones significativas con al menos una de las dimensiones o activos escolares percibidos por el alumnado. En ese sentido, vemos como solo existe correlación entre las variables de contexto -el nivel socioeconómico y educativo familiar de cada alumno- con la percepción del clima. Ciertas variables de centro (tamaño, tipo de oferta, y la estabilidad) son las que presentaron en principio asociaciones más fuertes tanto con las distintas dimensiones percibidas sobre el centro como con el global de activos escolares.

A continuación, para analizar más a fondo las relaciones entre las variables de contexto y de centro con los activos escolares, se realizó una regresión múltiple jerárquica sobre el global de la escala. En un primer paso, fueron introducidos como variables de entrada tanto el sexo y la edad del adolescente como las variables de contexto -el nivel educativo y socioeconómico familiar-, y en un segundo paso, se añadieron todas las variables de centro consideradas en este estudio.

En la Tabla nº 49 se presentan los resultados del análisis de regresión realizado para la variable “global de activos escolares” de chicos y chicas adolescentes de nuestra muestra.

Tabla nº 49. Regresión lineal múltiple jerárquica de las variables de contexto y centro sobre el global de activos escolares percibidos por el alumnado.

Predictores	B	rs ²	R ² y sig. Del cambio	GI	F
Paso 1			,01***	4/1935	6,53
Sexo	,08***	,007			
Edad	-,04	-,002			
Nivel socioeconómico	,00	,000			
Nivel educativo	,06*	,002			
Paso 2			,10***	8/1931	25,45
Sexo	,09*	,007			
Edad	-,04*	-,002			
Nivel socioeconómico	,01	,000			
Nivel educativo	-,04	,001			
Tamaño del centro	,04	,001			
Tipo de oferta educativa	,27***	,034			
Estabilidad del profesorado	,16***	,020			
Participación en proyectos	,20***	,024			

rs²=correlación semiparcial al cuadrado

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

Como puede observarse en la Tabla nº 49, el modelo de regresión de las variables de contexto y de centro sobre el global de activos escolares, resultó estadísticamente significativo,

Resultados: Variables de centro y activos escolares

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

$F(8,1931)=25,45$; $p < ,001$; consiguiendo explicar el 10% de la varianza observada en dicha variable.

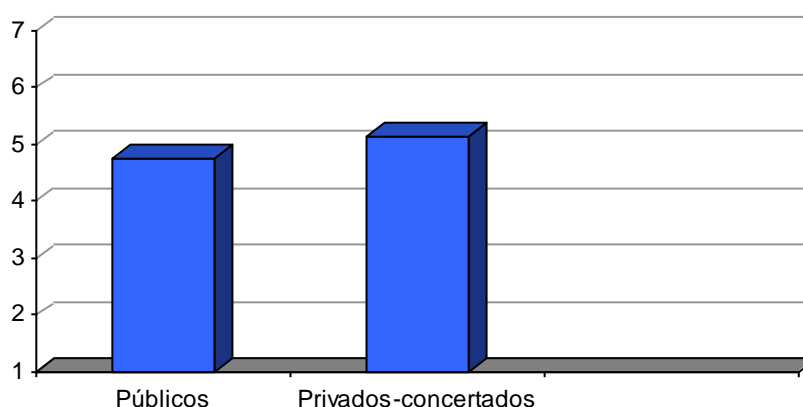
Los resultados pusieron de manifiesto que del conjunto de variables en la regresión eran las variables como el tipo de oferta educativa, la estabilidad del profesorado y la participación en proyectos institucionales, las variables que significativamente contribuían a explicar la percepción de una mayor riqueza de activos escolares por parte del alumnado. Y estas variables de centro lo hacían de forma más relevante que las anteriores variables sociodemográficas, suponiendo un aumento del 9% de la varianza explicada en el segundo paso de la regresión. A su vez, el análisis de las correlaciones semiparciales al cuadrado puso de relieve que esas tres variables de centro mencionadas – algo más el tipo de oferta educativa- eran las variables que presentaban mayor poder explicativo en dicha percepción global del centro.

3.4.2. La influencia de la titularidad del centro en la percepción de activos escolares por parte del alumnado y del profesorado.

A continuación, por su interés evidente, analizaremos de forma específica la influencia de la titularidad del centro (pública, privada) en las percepciones del alumnado. Para ello, no sólo realizaremos el correspondiente ANOVA, sino también su posible influencia descontando todas las variables de centro y de contexto consideradas en el estudio a través del correspondiente ANCOVA.

En la Figura nº 54 podemos observar la puntuación global en ambos tipos de centro en función de su titularidad.

Figura nº 54. Titularidad del centro y global de activos escolares percibidos por el alumnado



El ANOVA que comparó las puntuaciones obtenidas en la escala y la titularidad del centro educativo indicó la presencia de diferencias significativas, $F(1, 1940) = 85,82$; $p < ,001$;

Resultados: relación de variables de centro con activos escolares

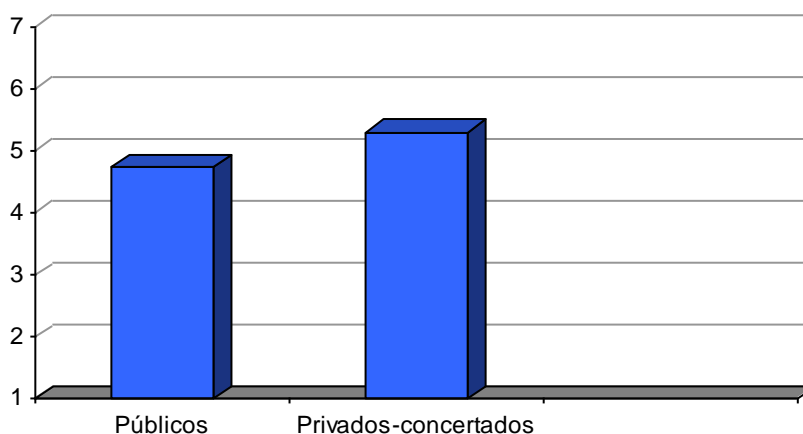
Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

$\eta^2 = ,042$. De esta forma, la percepción sobre el centro en términos globales fue superior en los centros privados-concertados ($M = 5,14$; $DT = 0,72$), con respecto a los centros públicos ($M = 4,75$, $DT = 0,81$).

Para ver si dicha percepción más positiva en los centros concertados era ajena a ciertas variables de centro, se realizó el correspondiente ANCOVA, descontando la posible influencia en la percepción de los activos escolares por parte del alumnado de las variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel educativo y socioeconómico) así como de las variables de centro consideradas en el estudio (tamaño, oferta, estabilidad, participación en programas y proyectos) resultando que aun así los resultados del modelo lineal general univariante revelaron que dichas diferencias eran significativa, $F(1, 1930) = 65,84$; $p < ,001$, $\eta^2 = ,033$.

Nos pareció también oportuno e interesante analizar las diferencias en la percepción global del centro por parte del profesorado de centros de distinta titularidad (pública versus privada-concertada)- ver Figura nº 55-

Figura nº 55. Titularidad del centro y puntuación global de la escala de profesorado



El ANOVA que comparó las puntuaciones globales obtenidas en la escala de profesorado y la titularidad del centro educativo indicó la presencia de diferencias significativas, $F(1, 334) = 26,56$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,074$. De esta forma, la percepción sobre el centro en términos globales fue superior por parte del profesorado de los centros privados-concertados ($M = 5,3$; $DT = 0,76$), con respecto a los centros públicos ($M = 4,74$; $DT = 0,83$).

En definitiva, los datos apuntan a que se da una visión claramente más positiva de los centros tanto en el alumnado como en el profesorado de los centros privados-concertados frente a los centros de titularidad pública.

3.4.3. La relación entre algunas variables de centro y la tipología conjunta.

Pero más allá de poner el foco en la titularidad de los centros, con el posible sesgo en el muestreo de centros debido a su tamaño reducido, un objetivo también de este trabajo era ver como de algún modo las variables de centro se relacionaban con la tipología conjunta de percepciones y profesorado. Dada la dificultad de realizar análisis con variables de distinto nivel y tipo, nos pareció interesante e ilustrativo caracterizar la tipología de centros obtenida en base a la presencia de algunas variables de su estructura y funcionamiento.

Las diferencias en dichas variables seleccionadas fueron significativas en todos los casos. La prueba de Chi-cuadrado en el caso del grado de estabilidad del profesorado fue significativa con un valor de $\chi^2 = 1427,25$ (8, N= 1942), $p < ,001$. Fue significativa también respecto al grado de participación de planes y proyecto institucionales, $\chi^2 = 1753,82$ (8, N = 1942), $p < ,001$. Finalmente, también resultaron significativas tanto la pruebas tanto para el tipo de oferta educativa $-\chi^2 = 1675,68$ (8, N = 1942), $p < ,001$ - como para el tamaño del centro $-\chi^2 = 530,80$ (8, N = 1942), $p < ,001$ -.

A continuación, a título descriptivo pasamos a comentar las diferencias entre los tipos de centros propuestos.

En concreto, los centros percibidos como “*ricos en activos*” tienen en general en el caso de nuestra muestra, un tamaño grande ($M = 960$), una estabilidad alta (85.5%), una participación media en proyectos, y una oferta educativa diversa y/o extensa.

Por su parte, el caso de los *centros “paternalistas”* tienen en común con los anteriores el ser centros de tamaño grande ($M = 1085$), una estabilidad alta (94%); y se distingue fundamentalmente en su participación menor en proyectos y planes institucionales.

El tercer tipo de centros, los percibidos como “*promedio en activos*” son centros de tamaño mediano principalmente ($M = 699$), con una estabilidad medio-alta del profesorado (69.73%) y una participación medio-alta en proyectos y planes institucionales y una oferta educativa diversa.

La cuarta agrupación, los centros percibidos como *pobres en activos*, tienen en común que son centros pequeños-medianos ($M= 437$), una estabilidad baja o medio-baja (51.75%), participación media en planes institucionales y una oferta educativa más reducida.

Finalmente, el último centro, calificado como “*no empoderador*”, se trata de un centro mediano, que a pesar de contar con una alta estabilidad del profesorado, tiene una oferta educativa no diversa y una participación baja en proyectos institucionales.

Resultados: relación de variables de centro con activos escolares

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Para tratar de ilustrar mejor las características de los tipos de centros propuestos, a continuación, recogemos en la Tabla nº 50 los rasgos fundamentales respecto a las percepciones del alumnado, del profesorado y algunas variables relevantes del centro.

Tabla nº 50. Características de los tipos de centro				
<i>Centros Ricos en Activos</i>	<i>Centros Paternalistas</i>	<i>Centros Promedio en Activos</i>	<i>Centros Pobres en Activos</i>	<i>Centro No Empoderador</i>
Características fundamentales de los tipos de centros según las percepciones del alumnado				
Puntuaciones altas en todos los activos escolares. Especialmente en clima, oportunidades y empoderamiento	Puntuaciones altas en vínculos y claridad de normas y valores.	Puntuaciones promedio en activos por parte del alumnado. Es de destacar un buen clima.	Puntuaciones bajas en varios activos escolares, especialmente en clima y oportunidades y empoderamiento	Puntuaciones bajas en todos los activos, salvo en el clima. Especialmente baja en oportunidades y empoderamiento
Características fundamentales de los centros según las percepciones del profesorado				
Puntuaciones altas en todas las dimensiones evaluadas por el profesorado, especialmente en empoderamiento.	Puntuaciones altas en metas, e implicación frente a los otros grupos.	Puntuaciones promedio en general. Puntuación muy alta en cohesión del profesorado.	Puntuaciones bajas en general, especialmente en convivencia y vinculación al centro del profesorado.	Puntuaciones buenas en convivencia del alumnado y muy bajas en metas educativas y empoderamiento.
Algunas variables relevantes de la estructura y funcionamiento de los centros				
Centros con alta estabilidad del profesorado, sin necesidades de compensación educativa y participación media en proyectos	Centros con alta estabilidad del profesorado y oferta educativa extensa.	Centros con estabilidad medio-alta del profesorado y participación medio-alta en proyectos y planes institucionales	Estabilidad baja del profesorado y oferta educativa no diversa	Estabilidad alta del profesorado, pero baja participación en planes y proyectos institucionales

En principio, en la tipología de centros en base a la riqueza de activos percibidos por parte de alumnado y profesorado, parecen confluir en los centros con más activos la presencia de ciertas variables como la estabilidad del profesorado, la existencia de una oferta educativa extensa y la participación en proyecto y programas institucionales.

** Síntesis de resultados: la influencia o relación de las variables centro sobre la percepción de activos escolares*

En este bloque de resultados, pretendíamos analizar la influencia de ciertas variables de centro sobre los activos escolares percibidos.

Para ello, en primer lugar, realizamos, análisis correlacionales que pusieron de manifiesto, por un lado, que solo existía correlación entre las variables de contexto -el nivel socioeconómico y educativo familiar de cada alumno- con un único activo escolar: la percepción del clima social. Por otro lado, evidenciamos cómo son ciertas variables de centro (tamaño, tipo de oferta, y la estabilidad) las que presentaron en principio asociaciones más fuertes tanto con las distintas dimensiones percibidas sobre el centro como con el global de activos escolares.

En segundo lugar, se procedió a efectuar una regresión lineal múltiple de las variables de contexto y de centro sobre el global de activos escolares, resultando dicho modelo estadísticamente significativo, y consiguiendo explicar el 10% de la varianza observada en dicha variable. Concretamente, los resultados pusieron de manifiesto que del conjunto de variables en la regresión eran las variables de centro – de forma más relevante que las variables de tipo sociodemográfico- como el tipo de oferta educativa, la estabilidad del profesorado y la participación en proyectos institucionales, las variables que significativamente contribuían a explicar la percepción de una mayor riqueza de activos escolares por parte del alumnado.

En tercer lugar, nos paramos a comprobar la influencia de la titularidad del centro – pública versus privada-concertada- en la percepción del centro por parte del alumnado. Los análisis efectuados revelaron la existencia de diferencias significativas que confirmaban una percepción global más positiva por parte del alumnado de los centros privados-concertados con respecto a los centros de titularidad pública, incluso después de descontar la posible influencia de variables sociodemográficas que pudieran afectar a la distinta composición del alumnado de ambos tipos de centros. Así mismo, también la percepción fue claramente más positiva entre el profesorado de centros privados-concertados frente a los de centros públicos. En definitiva, los datos apuntan a que se da una visión claramente más positiva de los centros tanto en el alumnado como en el profesorado de los centros privados-concertados frente a los centros de titularidad pública.

Finalmente, y a modo ilustrativo, quisimos describir la composición de los distintos tipos de centros obtenidos en la tipología conjunta de percepciones del alumnado y profesorado. Comprobamos cómo confluyen en los centros con más activos escolares percibidos la presencia de ciertas variables de centro, como la estabilidad del profesorado, la existencia de una oferta educativa extensa y la participación en proyectos y programas institucionales.

Resultados: relación de variables de centro con activos escolares

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

3.5. DESCRIPTIVOS Y ANÁLISIS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y CURSO ESCOLAR DE LOS INDICADORES DE DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE UTILIZADOS.

En este bloque de resultados, presentaremos los descriptivos y hallazgos fundamentales encontrados en relación a las diferencias de género y evolución de las distintas variables dependientes –V.D.- consideradas como indicadores de un desarrollo positivo adolescente en el transcurso de la educación secundaria.

Así, a nivel de descriptivos, fue calculada la media y desviación típica tanto de la puntuación total de la escala como de cada una de las dimensiones que la componen. Puntualizamos que para facilitar la comprensión de los resultados las puntuaciones fueron obtenidas a partir de la media de ítem y no a través de su sumatorio.

Así, al igual que hemos hecho con anterioridad en el primer bloque de resultados, respecto a los activos escolares percibidos, procederemos ahora a presentar los mismos descriptivos, así como los distintos análisis de la varianza realizados para cada uno de los indicadores de desarrollo positivo utilizados en este estudio. Así mismo realizaremos los post-hoc correspondientes, siguiendo las recomendaciones de Cohen (1988) a la hora de considerar el tamaño del efecto.

A continuación, sin más preámbulos, se presentan los descriptivos y análisis de diferencias encontradas respecto al género y curso escolar siguiendo la secuencia ya presentada en la propuesta de indicadores del desarrollo positivo y ajuste adolescente en la introducción de este trabajo -ver página 130-.

3.5.1. La autoestima en relación al género y curso escolar.

Como se vio en el apartado de Método, se utilizó la escala creada por Rosenberg (1965), que evalúa la autoestima global a través de una única escala compuesta de 10 ítems tipo Likert con un rango de puntuación de 0 a 4.

Las puntuaciones obtenidas de la comparación efectuada entre la autoestima personal, sexo y curso en el que se encuentra el alumnado pueden observarse en la Figura nº 56. A su vez en la Tabla nº 5 se muestran a título descriptivo sus medias y desviaciones típicas, además de los distintos ANOVAS realizados para comprobar si existían diferencias significativas debidas al sexo, edad e interacción de ambas variables.

Resultados: Desarrollo positivo en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Figura nº 56. Autoestima según sexo y curso.

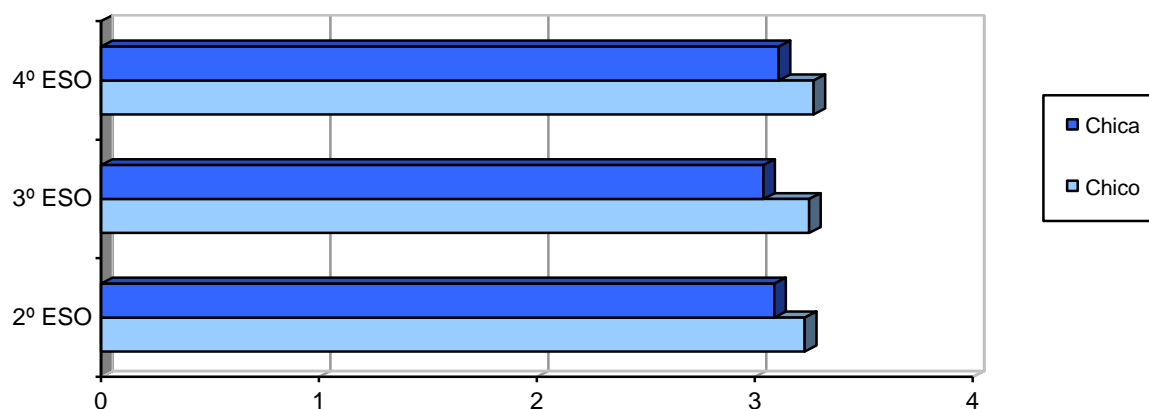


Tabla nº 51. Autoestima según sexo y curso

Tabla nº 51. Autoestima según sexo y curso							
	2º ESO		3º ESO		4º ESO		
	M=3,15; DT=0,49		M=3,14; DT=0,48		M=3,19; DT=0,48		
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	
M	3,23	3,09	3,25	3,04	3,27	3,12	
DT	0,44	0,52	0,45	0,48	0,47	0,49	
M Total ESO	3,16		M Chicos	3,25	M Chicas	3,08	
DT-ESO	0,48		DT- Chicos	0,45	DT- Chicas	0,50	
Anova Sexo	gl=1/1935 F= 61,35 p< ,001 η² =,031		Anova Curso	gl=2/1934 F= 2,28 p= ,102 η² =,002		POST-HOC	-
Efecto Principal Sexo	gl=1/1931 F= 60,22 p< ,001 η² parcial =.030		Efecto principal Curso	gl=2/1931 F= 1,7 p= ,183 η² parcial=,002		Efecto de interacción Sexo* Curso	gl=2/1931 F= ,82 p= ,441 η² parcial=.001

Los resultados del análisis de varianzas (ANOVA) mostraron diferencias significativas entre ambos sexos con respecto a la autoestima, $F(1, 1935) = 61,35; p < .001, \eta^2 = .031$, de tal manera que, como vemos en la Figura nº 56, los chicos obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en autoestima ($M = 3,25; DT = 0,45$) que las chicas ($M = 3,08; DT = 0,50$), ya que los varones puntuaron más alto en todos los cursos estudiados de la educación secundaria.

También se realizó el correspondiente análisis de la varianza para buscar una posible relación entre autoestima y curso. Los resultados reflejaron la no existencia de diferencias estadísticamente significativas en autoestima entre los distintos cursos de la ESO.

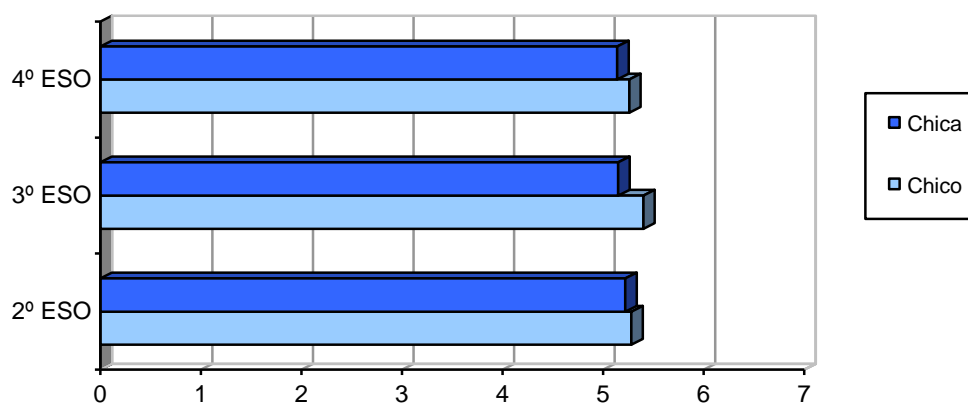
Así mismo, no se observó ningún efecto de interacción significativo entre sexo y curso escolar tras el ANOVA factorial realizado.

3.5.2. La satisfacción vital en función del género y curso escolar.

Como se vio en el apartado de Método, para conocer los niveles de satisfacción vital en los sujetos participantes de la investigación se utilizó la *Student's Life Satisfaction Scale*, de Huebner (1991). La escala evalúa la satisfacción vital en adolescentes a través de una única puntuación global. El instrumento estaba compuesto de siete ítems tipo Likert con siete opciones de respuesta.

Las variaciones en las puntuaciones de la satisfacción vital con la edad y curso del alumnado quedan reflejadas en la Figura nº 57; mientras que en la Tabla nº 52 se muestran a título descriptivo sus medias y desviaciones típicas, además de los distintos ANOVAS realizados para comprobar si existían diferencias significativas debidas al sexo, curso escolar e interacción de ambas variables.

Figura nº 57. Satisfacción Vital según sexo y curso.



Al observar los datos, las chicas en general presentaron niveles más altos de satisfacción vital ($M = 5,30$; $DT = 1,04$) que en el caso de las chicas ($M = 5,17$; $DT = 1,14$), aunque dichas diferencias no se apreciaban en 2º de ESO en particular. El análisis de varianza realizado indicó la existencia de una relación significativa entre la satisfacción vital y el género, $F(1, 1919) = 6,74$; $p = ,009$; $\eta^2 = ,004$.

Resultados: Desarrollo positivo en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 52. Satisfacción vital según sexo y curso							
		2º ESO		3º ESO		4º ESO	
		M=5,23; DT=1,17		M=5,26; DT=1,10		M=5,20; DT=1,03	
		Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M		5,23	5,22	5,40	5,15	5,26	5,14
DT		1,11	1,22	1,01	1,15	1,00	1,05
M Total ESO		5,23		M Chicos	5,30	M Chicas	5,17
DT-ESO		1,10		DT- Chicos	1,04	DT- Chicas	1,14
Anova Sexo		gl=1/1919 F= 6,74 p= ,009 $\eta^2 =,004$		Anova Curso		gl=2/1918 F= ,52 p= ,592 $\eta^2 =,001$	
Efecto Principal Sexo		gl=1/1915 F= 6,75 p= ,009 η^2 parcial =,004		Efecto principal Curso		gl=2/1915 F= ,78 p= ,46 η^2 parcial=,001	
				Efecto de interacción Sexo*		gl=2/1915 F= 1,72 p= ,18 η^2 parcial=.002	
				POST-HOC		-	

Sin embargo, al analizar la relación entre la satisfacción vital y curso escolar, ver datos en la Tabla nº 52, no se encontraron diferencias ni post-hoc significativos.

Así mismo, no existía un efecto significativo de interacción del sexo y curso escolar en relación a la satisfacción vital.

3.5.3. La comprensión y regulación de emociones- subescalas TMMS- como indicadores de competencia emocional.

La escala que se utilizó para el presente estudio fue la Adaptación de Fernández-Berrocal et al. (2004) del *Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48)* del grupo de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). Se trata de una medida de autoinforme con un total de 24 ítems, que evalúa la consciencia y comprensión sobre nuestras propias emociones, así como nuestra capacidad para regularlas. Este instrumento se compone de tres subescalas (atención emocional, claridad emocional, reparación emocional) de las que en este estudio optamos por utilizar dos subescalas como indicadores de la competencia emocional en positivo, ya que muchos estudios revelan como un exceso de atención emocional se relaciona normalmente con problemas de ajuste de tipo interno (Fernández-Berrocal et al., 2004). En concreto, la subescala de *comprensión o claridad emocional* que evalúa la comprensión de los propios estados emocionales y la subescala de *regulación o reparación emocional* que indica la capacidad percibida para regular los estados emocionales de forma adecuada. Cada subescala se compone de ocho ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta donde los alumnos y alumnas indicaban su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones.

Resultados: Desarrollo positivo en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

- Subescala de comprensión emocional.

Mediante la subescala de comprensión emocional – originalmente *claridad emocional*- se pretendía evaluar la percepción que tiene el o la adolescente sobre la comprensión de los propios estados emocionales.

En la Figura nº 58 se pueden observar las puntuaciones que se obtuvieron en los diferentes grupos de la ESO y sexo mientras que, en la Tabla nº 53, aparecen las medias y desviaciones típicas así como los análisis estadísticos realizados.

Figura nº 58. Comprensión emocional según curso y sexo

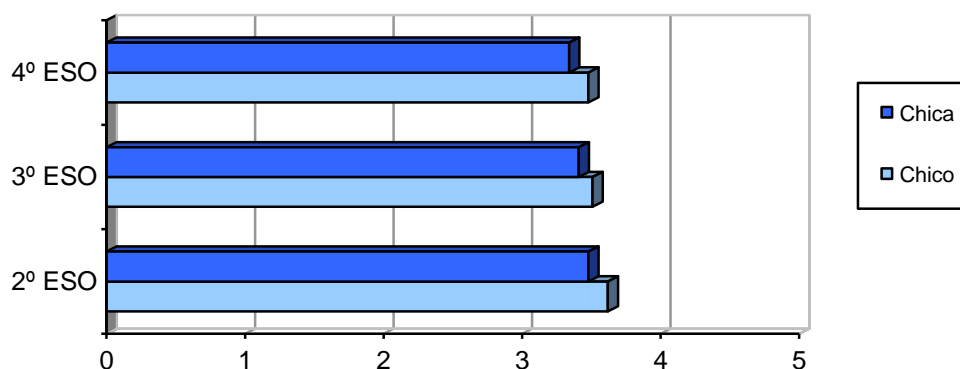


Tabla nº 53. Comprensión emocional según sexo y curso

	2º ESO		3º ESO		4º ESO	
	M=3,54; DT=0,89		M=3,46; DT=0,86		M=3,40; DT=0,80	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3,62	3,48	3,51	3,41	3,48	3,34
DT	0,83	0,94	0,85	0,86	0,78	0,82
M Total ESO	3,46		M Chicos	3,53	M Chicas	3,41
DT-ESO	0,85		DT- Chicos	0,82	DT- Chicas	0,87
Anova Sexo	gl=1/1924 F= 10,52 p= ,001 η ² =,005		Anova Curso	gl=2/1923 F= 4,34 p= ,013 η ² =,004	POST-HOC	2º ESO/4º ESO*
Efecto Principal Sexo	gl=1/1920 F= 10,92 p= ,001 η ² parcial =,006		Efecto principal Curso	gl=2/1920 F= 4,59 p= ,01 η ² parcial=,005	Efecto de interacción Sexo* Curso	gl=2/1920 F= ,10 p= ,90 η ² parcial=,000

Resultados: Desarrollo positivo en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

El análisis de varianzas (ANOVA) que se hizo para comprobar si existía relación entre la comprensión emocional y el sexo mostró diferencias significativas entre chicos y chicas $F(1, 1924) = 10,52$; $p = ,001$; $\eta^2 = ,006$. Como podemos comprobar en la Figura nº 58, las puntuaciones de los chicos ($M = 3,53$, $DT = 0,82$) fueron significativamente más altas que las de las chicas ($M = 3,41$, $DT = 0,87$) en todos los grupos de la ESO.

En lo que se refiere a la variable curso escolar, se observó en principio un descenso en general de la comprensión emocional a medida que el curso era superior en la educación secundaria. La prueba de ANOVA reveló diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes cursos, $F(2, 1923) = 4,34$; $p = ,013$; $\eta^2 = ,004$. En concreto, tras la realización de análisis post hoc, se observó que solamente la comparación entre el grupo de 2º de ESO ($M = 3,54$; $DT = 0,89$) y el grupo de 4º de ESO ($M = 3,40$; $DT = 0,80$) resultó estadísticamente significativa en comprensión emocional ($p = ,01$).

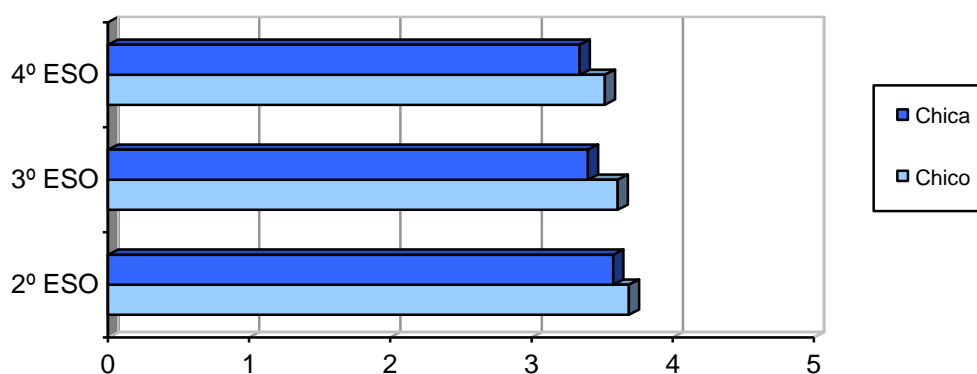
Por último, no se observó ningún efecto significativo de interacción entre el sexo y el curso escolar.

- Subescala de Regulación emocional.

Esta subescala – originalmente *reparación emocional* - mide la capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma adecuada.

En la Figura nº 59 podemos observar las puntuaciones obtenidas por chicos y chicas en los diferentes grupos de edad. La Tabla nº 54 recoge tanto las medias y desviaciones típicas como los análisis de la varianza efectuados.

Figura nº 59. Regulación emocional según curso y sexo



Resultados: Desarrollo positivo en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 54. Regulación emocional según sexo y curso						
	2º ESO		3º ESO		4º ESO	
	M=3,62; DT=0,85		M=3,49; DT=0,82		M=3,42; DT=0,83	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3,69	3,56	3,61	3,40	3,52	3,34
DT	0,78	0,90	0,77	0,85	0,76	0,88
M Total ESO	3,51		M Chicos	3,60	M Chicas	3,43
DT-ESO	0,83		DT- Chicos	0,77	DT- Chicas	0,88
Anova Sexo	gl=1/1924 F= 19,62 p< ,001 η ² =,010		Anova Curso	gl=2/1923 F= 8,67 p= ,001 η ² =,009	POST-HOC	2º ESO/3º ESO* 2º ESO/4º ESO*
Efecto Principal Sexo	gl=1/1920 F= 20,31 p< ,001 η ² parcial =,010		Efecto principal Curso	gl=2/1920 F= 8,88 p< ,001 η ² parcial=,009	Efecto de interacción Sexo* Curso	gl=2/1920 F= ,30 p= ,738 η ² parcial=,000

El análisis de varianzas (ANOVA) indicó que chicos y chicas difieren de forma significativa en la percepción que tienen sobre su capacidad para regular estados emocionales $F(1, 1924) = 19,62; p < ,001; \eta^2 = ,010$. En todos los grupos de la ESO estudiados, los chicos ($M = 3,60; DT = 0,77$) mostraron puntuaciones más altas que las chicas ($M = 3,43; DT = 0,88$).

Por otro lado, los análisis con respecto al curso escolar, manifestaron diferencias significativas en su relación con la regulación emocional, $F(2, 1923) = 8,67; p < ,001; \eta^2 = ,009$. Como se puede ver en la Figura nº 59, las puntuaciones en regulación emocional descienden a medida que el alumnado avanza de nivel en la secundaria. Así, los chicos y chicas de 2º de ESO ($M = 3,62; DT = 0,85$) obtienen puntuaciones más altas que el grupo de 3º de ESO ($M = 3,49; DT = 0,82$) y este grupo a su vez puntuó más que el grupo de 4º de ESO ($M = 3,42; DT = 0,83$).

Mediante el análisis post hoc con la prueba de Bronferroni, se comprobó que las comparaciones entre 2º de ESO y los dos grupos del 2º ciclo de la ESO fueron significativas. En concreto, las puntuaciones del grupo de 2º de ESO se diferenciaban significativamente de las obtenidas por el grupo de 3º de ESO ($p = ,028$) y de las del grupo de 4º de ESO ($p < ,001$).

Por último, no se observó ningún efecto significativo de interacción entre el sexo y el curso escolar, como era de esperar, ya que el descenso en las puntuaciones se da tanto en chicos como en chicas.

En **conclusión**, en ambas subescalas del TMMS-24 – comprensión y regulación emocional- se dieron diferencias significativas respecto al sexo del alumnado, siendo los chicos

Resultados: Desarrollo positivo en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

quienes percibían en mayor grado la capacidad propia para comprender y regular las emociones. Así mismo, la percepción de ambas competencias emocionales disminuía significativamente a medida que avanzábamos de curso escolar, especialmente si comparamos el final de la ESO con el primer ciclo.

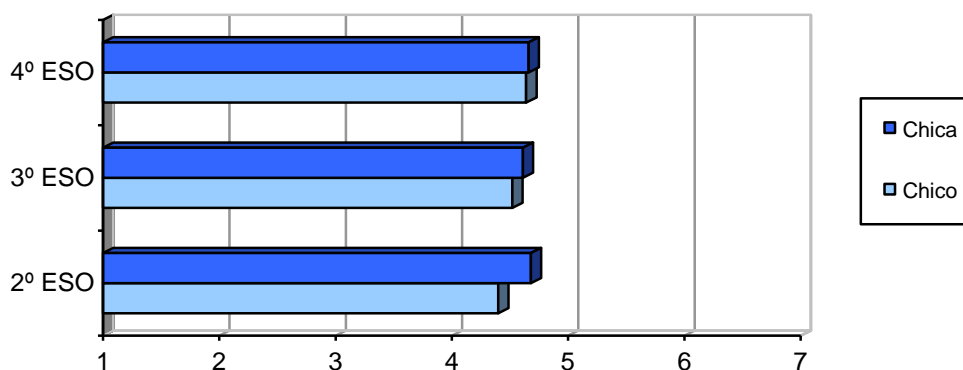
3.5.4. Las habilidades sociales en función del género y curso escolar.

La escala de habilidades sociales – instrumento creado para este estudio- evalúa el grado en el que chicos y chicas poseen herramientas personales útiles para un óptimo desarrollo y mantenimiento de relaciones con los demás. El instrumento consta de 12 ítems tipo Likert con siete opciones de respuesta. Los chicos y chicas de la investigación tuvieron que indicar el grado en el que cada ítem describía sus relaciones con otras personas.

El instrumento consta de tres subescalas a partir de las cuales se obtenía una puntuación total. Dichas subescalas fueron: a) habilidades comunicativas o relacionales b) asertividad y c) habilidades de resolución de conflictos. A continuación se comentan los resultados alcanzados en el global de la escala como indicador de la percepción en general que tiene el o la adolescente de sus habilidades sociales.

En la Figura nº 60 se representan las puntuaciones obtenidas por el alumnado en la escala en función de su sexo y curso, así como las correspondientes medias, desviaciones típicas y análisis efectuados en la Tabla nº 55.

Figura nº 60. Puntuación total en habilidades sociales según curso y sexo



En la figura podemos apreciar unas mayores puntuaciones en las chicas y una cierta tendencia ascendente en el caso de los chicos, tendiéndose a igualarse al final de la ESO.

Resultados: Desarrollo positivo en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 55. Habilidades sociales según sexo y curso						
	2º ESO		3º ESO		4º ESO	
	M=4,55; DT=0,85		M=4,57; DT=0,83		M=4,65; DT=0,86	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	4,40	4,68	4,52	4,61	4,64	4,66
DT	0,84	0,84	0,88	0,79	0,90	0,82
M Total ESO	4,59		M Chicos	4,53	M Chicas	4,65
DT-ESO	0,85		DT- Chicos	0,88	DT- Chicas	0,81
Anova Sexo	gl=1/1913 F= 9,54 p= ,002 $\eta^2 =,005$		Anova Curso	gl=2/1912 F= 2,34 p= ,096 $\eta^2 =,002$	POST-HOC	-
Efecto Principal Sexo	gl=1/1909 F= 10,86 p= ,001 η^2 parcial =,006		Efecto principal Curso	gl=2/1909 F= 2,90 p= ,055 η^2 parcial=,003	Efecto de interacción Sexo* Curso	gl=2/1909 F= 3,85 p= ,021 η^2 parcial=,004

Los resultados del ANOVA realizado revelaron diferencias estadísticamente significativas en función del género $F(1, 1913) = 9,54$; $p = ,002$; $\eta^2 = ,005$. En general, las chicas ($M = 4,65$; $DT = 0,81$) puntuaron significativamente más alto que los chicos en la escala de habilidades totales ($M = 4,53$; $DT = 0,88$).

Esos mismos análisis realizados respecto a curso, no indicaron diferencias estadísticamente significativas, a pesar de darse una tendencia creciente en el transcurso de la educación secundaria, con puntuaciones más altas en el caso del alumnado de 4º ESO ($M = 4,65$; $DT = 0,86$), no resultando ningún post-hoc significativo entre grupos. Aunque, como se observa en la Figura nº 60, el aumento sólo parece darse claramente entre los chicos.

El ANOVA factorial realizado posterior comprobó la existencia de un efecto significativo de interacción entre sexo y curso escolar, de tal forma que se confirma la tendencia al aumento de las habilidades sociales en el caso de los chicos a medida que aumenta el curso escolar.

3.5.5. Los valores positivos en función del género y curso escolar.

La Escala de Valores fue creada específicamente para esta investigación y consta de 24 ítems tipo Likert con siete opciones de respuesta. Este instrumento evaluaba ocho tipos de valores. De estos valores la mayoría tienen unas connotaciones positivas (compromiso social, prosocialidad, justicia e igualdad social, honestidad, integridad, responsabilidad), salvo dos excepciones, el hedonismo y el afán de reconocimiento social.

Resultados: Desarrollo positivo en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

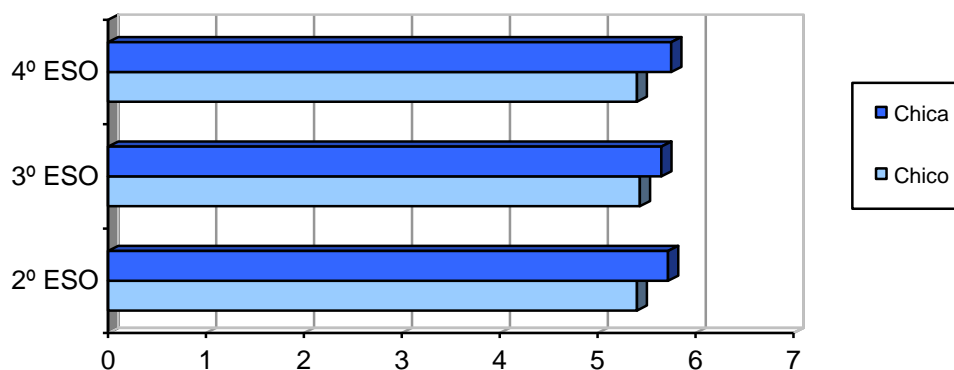
Como resultado de los análisis realizados (Antolín-Suárez et al., 2011) se obtuvieron tres factores de segundo orden. El primero de ellos fue denominado *valores sociales*, el segundo *valores personales*, mientras que el tercero se le llamó *otros valores*. De acuerdo, con la lógica o enfoque de desarrollo positivo adoptado en este trabajo, optamos por utilizar solo las dos primeras subescalas, ya que los estudios revelan como Otros Valores (hedonismo, reconocimiento social) han sido asociados por la literatura con diversos problemas de ajuste, como por ejemplo, el consumo de sustancias (Megías, 2001).

- *Subescala de valores personales positivos.*

Este factor de segundo orden- subescala- agrupa los valores de honestidad, responsabilidad e integridad. Representa un indicador de valores personales en positivo.

Las puntuaciones resultantes de valores personales se observan en la Figura nº 61, mientras que sus medias, desviaciones típicas y análisis efectuados se recogen en la Tabla nº 56.

Figura nº 61. Valores personales según curso y sexo



Apreciamos como en general las chicas de nuestra muestra presentan mayores puntuaciones en valores personales que los chicos. Sin embargo, aparentemente las puntuaciones parecen fluctuar poco en relación al curso escolar.

Resultados: Desarrollo positivo en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 56. Valores personales según sexo y curso							
	2º ESO		3º ESO		4º ESO		
	M=5,57; DT=1,09		M=5,55; DT=1,00		M=5,58; DT=0,99		
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	
M	5,40	5,72	5,43	5,65	5,40	5,75	
DT	1,18	0,99	1,05	0,94	1,02	0,93	
M Total ESO	5,57		M Chicos	5,41		M Chicas	5,70
DT-ESO	1,02		DT- Chicos	1,08		DT- Chicas	0,95
Anova Sexo	gl=1/1926 F= 39,87 p< ,001 $\eta^2 =,020$		Anova Curso	gl=2/1925 F= ,12 p= ,882 $\eta^2 =,000$		POST-HOC	-
Efecto Principal Sexo	gl=1/1922 F= 39,59 p< ,001 η^2 parcial =,020		Efecto principal Curso	gl=2/1922 F= ,17 p= ,847 η^2 parcial=,000		Efecto de interacción Sexo* Curso	gl=2/1922 F= ,80 p= ,451 η^2 parcial=.001

Tras el análisis de varianza realizado, se encontraron diferencias significativas en valores personales con respecto al sexo del alumnado, $F(1, 1926) = 39,87$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,020$; de manera tal que las chicas ($M = 5,70$; $DT = ,95$) puntuaron siempre significativamente más alto en valores personales que los chicos ($M = 5,41$; $DT = 1,08$).

Con respecto a los valores personales en función del curso escolar, sin embargo, no se encontraron diferencias significativas, como era de esperar ya que los datos son prácticamente coincidentes para todos los niveles.

No se encontró a su vez ningún efecto de interacción significativo entre sexo y curso escolar respecto a la variable de valores personales.

- Subescala de valores sociales positivos.

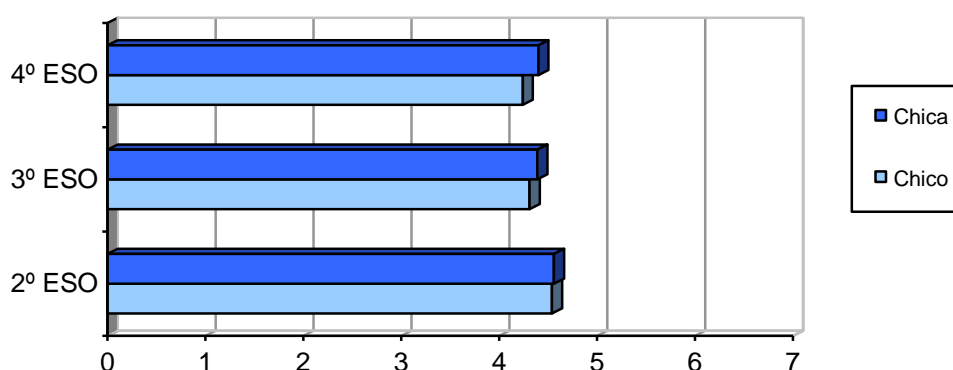
Se trata de un factor de segundo orden, resultado de la media de los valores de compromiso social, justicia e igualdad y prosocialidad. Representa un indicador de valores sociales en positivo.

En la Figura nº 62 se pueden apreciar los resultados obtenidos en valores sociales teniendo en cuenta la edad y el curso del alumnado. En la Tabla nº 57 quedan recogidas tanto las medias, las desviaciones típicas así como los análisis realizados.

Resultados: Desarrollo positivo en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Figura nº 62. Valores sociales según curso y sexo



En principio, parece observarse mayores niveles de valores sociales en las chicas que en los chicos de nuestra muestra. Así mismo parece darse una cierta tendencia a que disminuyan dichos valores sociales con el transcurso de la educación secundaria.

Tabla nº 57. Valores sociales según sexo y curso

	2º ESO		3º ESO		4º ESO	
	M=4,55; DT=1,23		M=4,36; DT=1,10		M=4,33; DT=1,11	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	4,54	4,55	4,31	4,39	4,24	4,40
DT	1,26	1,20	1,13	1,09	1,11	1,10
M Total ESO	4,41		M Chicos	4,36	M Chicas	4,45
DT-ESO	1,15		DT- Chicos	1,17	DT- Chicas	1,13
Anova Sexo	gl=1/1926 F= 2,98 p= ,085 η² =,002		Anova Curso	gl=2/1925 F= 6,91 p= ,001 η² =,007	POST-HOC	2º ESO/3º ESO* 2º ESO/4º ESO*
Efecto Principal Sexo	gl=1/1922 F= 2,70 p= ,101 η² parcial =,001		Efecto principal Curso	gl=2/1922 F= 7,10 p= ,001 η² parcial=,007	Efecto de interacción Sexo* Curso	gl=2/1922 F= ,66 p= ,514 η² parcial=,001

Aunque se observaba en la Figura nº 62 como las chicas en general obtenían mayores puntuaciones en valores sociales ($M = 4,45$; $DT = 1,13$) en contraste con los chicos ($M = 4,36$; $DT = 1,17$), tras el análisis de varianza (ANOVA), no se encontraron diferencias significativas en los valores sociales con respecto al sexo del alumnado, $F(1, 1926) = 2,98$; $p = ,085$; $\eta^2 = ,002$.

Sin embargo, con respecto al curso en que se encontraba el alumnado y los valores sociales, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas, $F(2, 1925) = 6,91$; $p = ,001$; $\eta^2 = ,005$. Los análisis post hoc, mediante la prueba de Bronferroni indicaron que existían

Resultados: Desarrollo positivo en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

diferencias entre el grupo de 2º ESO ($M = 4,55$; $DT = 1,23$) tanto con el grupo de 3º ESO ($M = 4,36$; $DT = 1,10$; $p = ,01$) como con el grupo de 4º ESO ($M = 4,35$, $DT = 1,11$; $p = ,002$).

Finalmente, reseñar que no se encontró ningún efecto significativo de interacción entre sexo y curso escolar.

En **conclusión**, aunque las chicas mostraban mayores puntuaciones en valores que los chicos, solo en el caso de los valores sociales fueron diferencias significativas. En cuanto al curso escolar, los valores personales apenas fluctúan de curso a curso, mientras que en el caso de los valores sociales, sí parece darse una tendencia a menor valoración en el segundo ciclo de la ESO frente a una mejor valoración por parte del alumnado de 2º de ESO.

3.5.6. El compromiso con el aprendizaje y el rendimiento académico en función del género y curso escolar.

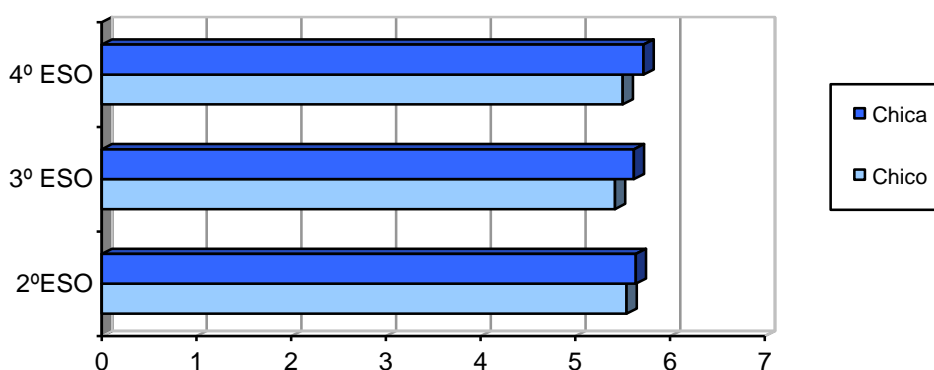
- El compromiso con el aprendizaje.

Esta escala explora ciertos recursos internos del alumnado como la motivación, el esfuerzo y la voluntad por aprender, estudiar y superarse en las tareas escolares. Este instrumento consta de cinco ítems con siete opciones de respuesta en escala tipo Likert.

En dicha escala las puntuaciones deben interpretarse en positivo, de manera que a mayor puntuación, mayor nivel de compromiso mostrado por los alumnos y alumnas con el aprendizaje y sus estudios.

En la Figura nº 63 pueden observarse las puntuaciones referidas a la comparación del compromiso con el aprendizaje en los distintos grupos de sexo y curso; mientras que en la Tabla nº 58 aparecen las medias, desviaciones típicas y análisis correspondientes.

Figura nº 63. Compromiso con el aprendizaje según sexo y curso



Resultados: Desarrollo positivo en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 58. Compromiso con el aprendizaje según sexo y curso						
	2º ESO		3º ESO		4º ESO	
	M=5,59; DT= 0,88		M=5,53; DT=0,85		M=5,61; DT=0,77	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	5,54	5,64	5,42	5,62	5,50	5,72
DT	0,87	0,89	0,90	0,81	0,79	0,74
M Total ESO	5,57		M Chicos	5,48	M Chicas	5,66
DT-ESO	0,80		DT- Chicos	0,85	DT- Chicas	0,81
Anova Sexo	gl=1/1940 F= 21,52 p< ,001 $\eta^2 =,011$		Anova Curso	gl=2/1939 F= 1,58 p= ,206 $\eta^2 =,002$		POST-HOC -
Efecto Principal Sexo	gl=1/1936 F= 21,44 p<,001 η^2 parcial =,011		Efecto Principal Curso	gl=2/1936 F= 1,58 p= ,206 η^2 parcial=,002		Efecto de interacción Sexo*Curso gl=2/1936 F= 1,94 p= ,144 η^2 parcial=,002

En general, se observa un mayor compromiso con el aprendizaje en el caso de las chicas y una relación no clara de dicha variable con el curso escolar.

El análisis de los resultados realizados mediante ANOVA puso de manifiesto la existencia de una relación estadísticamente significativa entre el sexo y el compromiso con el aprendizaje, $F(1, 1940) = 21.52$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,011$; encontrando que las puntuaciones en el grupo de chicas ($M = 5,66$; $DT = 0,81$) fueron significativamente superiores a la de los chicos ($M = 5,48$; $DT = 0,85$). Es decir, que las chicas de nuestra muestra mostraron un mayor compromiso con el aprendizaje que los chicos.

Sin embargo, no se obtuvieron diferencias significativas en relación al curso educativo, $F(2, 1939) = 1,58$; $p = ,206$; $\eta^2 = ,002$. Tal y como puede observarse en la Figura nº 63, parece existir una tendencia descendente al principio entre el compromiso y el curso escolar, pero al final de la secundaria, en concreto, en 4ª de ESO repuntan los niveles de compromiso con el aprendizaje a niveles similares que al principio.

- El rendimiento académico.

El rendimiento académico se midió a través de una serie de ítems en los que se preguntaba a los alumnos y alumnas por las calificaciones obtenidas al final del curso anterior. Para cada ítem relativo a una materia se ofrecían seis opciones de respuesta (1 = varios suspensos -3 o más-, 2 = algún suspenso -1 ó 2-, 3 = aprobado raspado o por los pelos, 4 = aprobado y algún notable, 5 = notable y algún sobresaliente y 6 = sobresaliente en casi todo).

Resultados: Desarrollo positivo en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Las puntuaciones obtenidas en los distintos grupos de edad y sexo con respecto al rendimiento académico del alumnado aparecen reflejadas en la Figura nº 64; mientras que en la Tabla nº 59 se presentan las puntuaciones medias, desviaciones típicas y análisis efectuados.

Figura nº 64. Rendimiento académico según edad y sexo

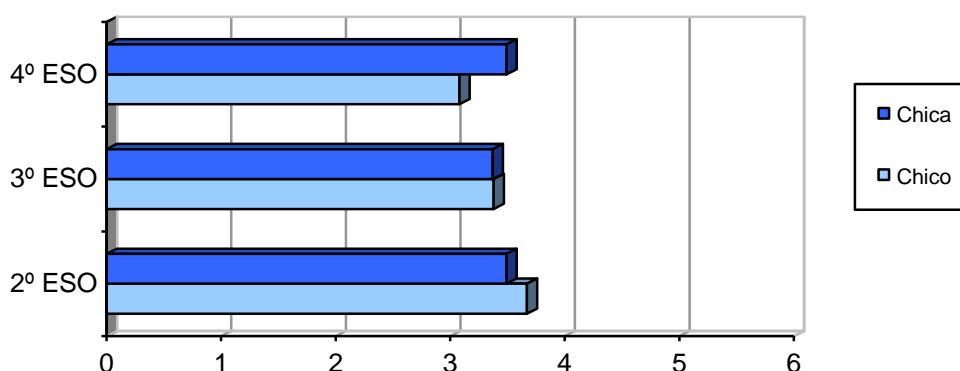


Tabla nº 59. Rendimiento académico según sexo y curso

	2º ESO		3º ESO		4º ESO	
	M=3,57; DT= 1,83		M=3,38; DT=1,82		M=3,29; DT=1,76	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3,67	3,49	3,38	3,37	3,08	3,49
DT	1,80	1,85	1,77	1,85	1,69	1,80
M Total ESO	3,41		M Chicos	3,36	M Chicas	3,45
DT-ESO	1,80		DT- Chicos	1,77	DT- Chicas	1,83
Anova Sexo	gl=1/1938 F= 1,24 p= ,266 η^2 =,001		Anova Curso	gl=2/1937 F= 4,10 p= ,017 η^2 =,004	POST-HOC	2ºESO/4º ESO*
Efecto Principal Sexo	gl=1/1934 F= 0,85 p=,357 η^2 parcial =,000		Efecto Principal Curso	gl=2/1934 F= 4,55 p= ,011 η^2 parcial=,005	Efecto de interacción Sexo*Curso	gl=2/1934 F= 4,60 p= ,010 η^2 parcial=,005

En general, no parece existir comparativamente un mejor rendimiento académico en las chicas frente a los chicos. Sí parece observarse un descenso gradual en las notas informadas por el alumnado a medida que avanza de curso escolar.

Resultados: Desarrollo positivo en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Los resultados del análisis de varianzas (ANOVA) indicaron que no existía una relación significativa entre el rendimiento académico y la variable sexo, siendo las chicas ($M = 3,45$; $DT = 1,83$) quienes en el conjunto de la muestra mostraron, en general, un mayor rendimiento académico frente a los chicos ($M = 3,36$; $DT = 1,77$) como muestra la Figura nº 64. No obstante, esas diferencias son favorables a los chicos en el curso de 2º de ESO y prácticamente iguales en 3º de ESO.

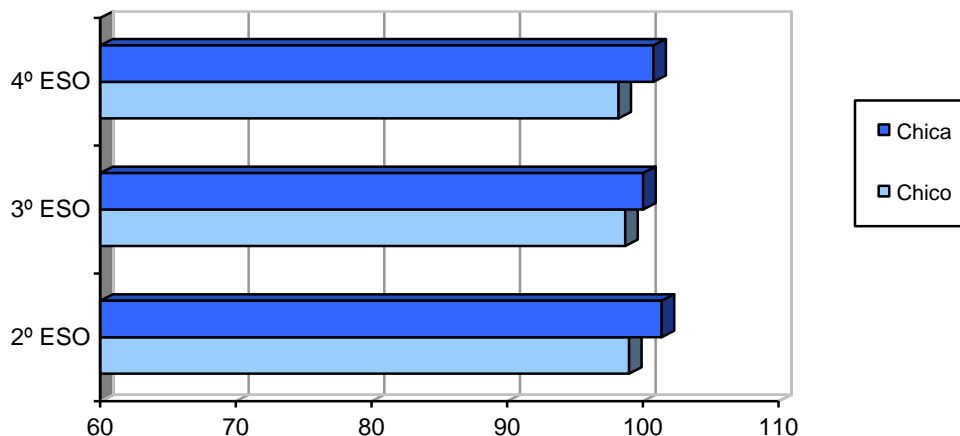
Por otra parte, el análisis de los resultados reflejó la existencia de una relación estadísticamente significativa entre rendimiento académico y edad, $F(2, 1937) = 4,10$; $p = ,017$; $\eta^2 = ,004$; puesto que éste disminuía según avanzaba la educación secundaria. Al analizar los post-hoc se pudo concluir que existían diferencias estadísticamente significativas ($p = ,015$) entre las medias del grupo de 2º ESO ($M = 3,57$; $DT = 1,83$) frente a las del grupo de 4ª de ESO ($M = 3,29$; $DT = 1,76$).

Finalmente, sí se comprobó que existía un efecto significativo de interacción del sexo y curso escolar sobre el rendimiento, $F(2, 1934) = 4,60$; $p = ,010$; $\eta^2 = ,005$. Así, se observa una clara disminución del rendimiento académico en el caso de los chicos a medida que avanzan de curso en la educación secundaria.

3.6. La competencia global como indicador síntesis del desarrollo positivo adolescente.

Por último, creímos interesante analizar las posibles diferencias según el sexo y el curso escolar en un indicador global de la competencia (ver Oliva et al., 2011). En la Figura nº 65 se pueden observar las puntuaciones referidas a la competencia global (obtenida a través de un factorial sobre los distintos indicadores de desarrollo adolescente positivo) en los distintos cursos escolares y sexo. Así mismo, en la Tabla nº 60 aparecen las medias y desviaciones típicas, y análisis correspondientes.

Figura nº 65. Competencia global según sexo y curso escolar



Resultados: Desarrollo positivo en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 60. Competencia global según sexo y curso						
2º ESO		3º ESO		4º ESO		
M=100,28 ; DT= 10,99		M= 99,44 ; DT= 9,93		M= 99,54 ; DT=9,93		
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	98,97	101,39	98,69	100,02	98,20	100,77
DT	10,97	10,91	9,69	10,09	9,69	10,01
M Total ESO	99,74		M Chicos	98,60	M Chicas	110,71
DT-ESO	10,28		DT- Chicos	10,10	DT- Chicas	10,34
Anova Sexo	gl=1/1941 F= 20,57 p< ,001 $\eta^2 =,01$		Anova Curso	gl=2/1940 F= 1,27 p= ,28 $\eta^2 =,076$		POST-HOC -
Efecto Principal Sexo	gl=1/1937 F= 20,37 p< ,001 η^2 parcial=,01		Efecto Principal Curso	gl=2/1937 F=1,16 p= ,315 η^2 parcial=,001		Efecto de Interacción Sexo*Edad gl=2/1937 F= 0,69 p= ,501 η^2 parcial=,001

Como puede apreciarse en la Figura nº 65, las puntuaciones de competencia global son mayores en el caso de las chicas, así como ésta presenta valores superiores en el caso de 2º de ESO respecto al segundo ciclo de la educación secundaria.

Los resultados del ANOVA realizado en función del sexo del alumnado mostraron la existencia de diferencias significativa en la competencia global, $F(1,1941) = 20,57$, $p < .001$, $\eta^2 = .01$; resultando que las chicas ($M = 100,77$; $DT = 10,01$) obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los chicos participantes en el estudio ($M = 98,60$; $DT = 10,10$).

Por su parte, los resultados del análisis de varianza respecto al curso académico del alumnado, sin embargo, no revelaron diferencias significativas. Es de reseñar cómo era el alumnado de 2º de ESO el que puntuó más alto ($M = 100,28$; $DT = 10,99$) frente a los dos cursos del segundo ciclo de la ESO con puntuaciones inferiores y más cercanas entre sí.

Tampoco se evidenció ningún efecto significativo de interacción entre el sexo y el curso escolar.

En definitiva, en términos globales las chicas parecen contar con mayor competencia global o recursos para el desarrollo positivo que los chicos de nuestra muestra.

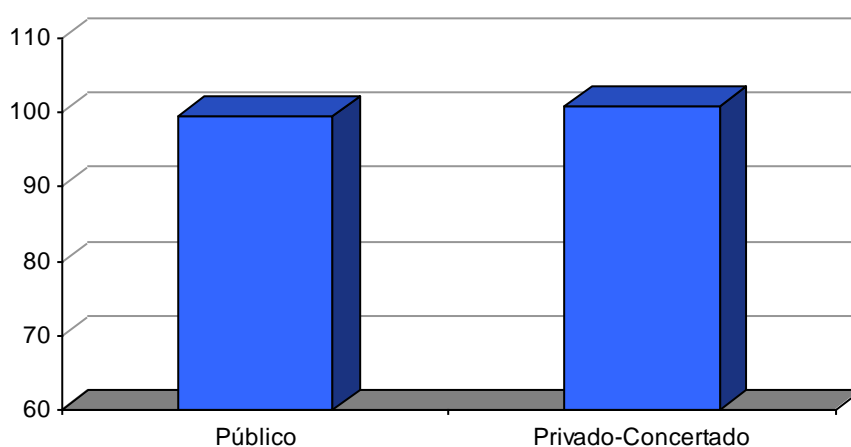
Resultados: Desarrollo positivo en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

3.6.1. Competencia global y titularidad del centro educativo.

En último lugar, más allá de estudiar la relación del sexo y curso escolar con los distintos indicadores de desarrollo positivo adolescente se consideró además interesante estudiar la posible influencia de la titularidad del centro educativo (público o privado-concertado) en la competencia global. Ver Figura nº 66 y Tabla nº 61 para observar las puntuaciones respecto a la competencia global en ambos tipos de centros.

Figura nº 66. Competencia global y titularidad del centro educativo



	Público	Privado-Concertado
M	99,39	100,90
DT	10,21	10,42

El ANOVA realizado indicó en principio la presencia de diferencias significativas, $F(1, 1941) = 7,56$; $p = ,006$; $\eta^2 = ,004$. Como se observa en la Tabla nº 61, la puntuación media en competencia global resultó superior en los centros privados-concertados ($M = 100,90$; $DT = 10,42$) con respecto a la puntuación obtenida en los centros públicos ($M = 99,39$; $DT = 10,21$). Sin embargo, cuando se hizo el correspondiente ANCOVA controlando el efecto tanto del nivel educativo de los padres como del nivel socioeconómico familiar, las diferencias entre los grupos dejaron de ser significativas, $F(1, 1938) = 0,41$; $p = ,524$; $\eta^2 = ,000$. Por tanto, dichas diferencias corresponderían al efecto de la distinta composición sociodemográfica del alumnado de ambos tipos de centros.

Resultados: Desarrollo positivo en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

** Síntesis de resultados sobre los indicadores de las diversas competencias consideradas en el desarrollo positivo adolescente.*

En este bloque de resultados, hemos presentado los descriptivos y hallazgos fundamentales encontrados en relación a las diferencias de género y evolución de las distintas variables dependientes –V.D.- consideradas como indicadores de un desarrollo positivo adolescente en el transcurso de la educación secundaria: autoestima – competencia personal o identidad positiva; satisfacción vital – bienestar adolescente; comprensión y regulación de emociones – competencia emocional; habilidades sociales – competencia social- ; valores personales y sociales – competencia moral; compromiso con el aprendizaje- competencia académica- y el rendimiento académico – éxito escolar-.

En primer lugar, los resultados revelaron la existencia de diferencias significativas tanto respecto a la autoestima como a la satisfacción vital en función del sexo – no así del curso escolar- a favor de los chicos de nuestra muestra. Es decir, que las chicas presentaban una autoestima y satisfacción claramente menores.

En segundo lugar, los análisis efectuados sobre los indicadores de competencia emocional – comprensión y regulación de emociones- mostraron igualmente cómo los chicos de nuestra muestra presentaban una valoración mayor de la comprensión y regulación de las emociones que las chicas del estudio. A su vez la percepción de ambos indicadores de competencia emocional - *ambas subescalas del TMMS-24 – comprensión y regulación emocional*- disminuían significativamente a medida que avanzábamos de curso escolar, especialmente si comparamos el final de la ESO con el primer ciclo.

En cuanto a las habilidades sociales o competencia social, los resultados del análisis revelaron diferencias estadísticamente significativas en función del género, siendo las chicas del estudio quienes mostraron unas puntuaciones más altas en la escala de habilidades sociales. Aunque no se comprobaron diferencias significativas en general respecto al curso escolar, sí tras el posterior ANOVA factorial realizado se comprobó la existencia de un efecto significativo de interacción entre sexo y curso escolar, de tal forma que se confirma la tendencia al aumento de las habilidades sociales en el caso de los chicos a medida que avanzan de curso escolar.

Por otro lado, respecto a los indicadores de competencia moral o los distintos valores positivos – personales, sociales- encontrados en nuestra muestra, hay que destacar que aunque las chicas mostraban mayores puntuaciones en valores que los chicos, solo en el caso de los valores sociales resultaron ser diferencias significativas. En cuanto al curso escolar, los valores personales apenas fluctúan de curso a curso, mientras que en el caso de los valores sociales, sí se evidenció una tendencia a menor valoración en el segundo ciclo de la ESO frente a una mejor valoración por parte del alumnado de 2º de ESO.

Resultados: Desarrollo positivo en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

En cuanto a los indicadores utilizados en relación al éxito escolar, hay que señalar una clara diferencia en el sentido de un mayor compromiso con el aprendizaje y los estudios en el caso de las chicas respecto a los chicos. Sin embargo, no se observó una tendencia clara respecto a la evolución del compromiso en el transcurso de la educación secundaria, aunque era esperable una disminución de dicho compromiso. Por su parte, aunque el rendimiento académico- evaluado a través del autoinforme de las notas del curso anterior- es superior en el caso de las chicas, dichas diferencias no son estadísticamente significativas. Sí se ha confirmado la significatividad del descenso gradual en las notas informadas por el alumnado a medida que avanza de curso escolar. Además se comprobó que existía un efecto significativo de interacción del sexo y curso escolar sobre el rendimiento, dándose una clara disminución del rendimiento académico en el caso de los chicos a medida que avanzan de curso en la educación secundaria.

Por último, en relación al indicador resumen de la competencia tras el correspondiente factor extraído y la conversión de las puntuaciones a C.I. para un mejor manejo de la información, comprobamos cómo en términos globales las chicas parecen contar con mayor competencia global o recursos para el desarrollo positivo que los chicos de nuestra muestra. No encontramos diferencias significativas respecto al curso escolar, a pesar de cierta tendencia observada de disminución de la competencia a partir de 2º de ESO. Tampoco aunque en principio el ANOVA realizado diera lugar a interpretar que los centros de titularidad privada-concertada presentaban unos mayores niveles de competencia global, tras el correspondiente ANCOVA se reveló que dichas diferencias se debían al efecto de la distinta composición sociodemográfica del alumnado.

A pesar que un indicador global de competencia tiene ventajas evidentes en cuanto a la economía de uso de distintas medidas en la investigación, no nos debe hacer perder de vista las diferencias encontradas en las distintas áreas de competencias utilizadas en nuestro estudio, ni la necesidad de su exploración exhaustiva.

3.6. DESCRIPTIVOS Y ANÁLISIS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y CURSO ESCOLAR DE LOS INDICADORES DE AJUSTE ADOLESCENTE UTILIZADOS.

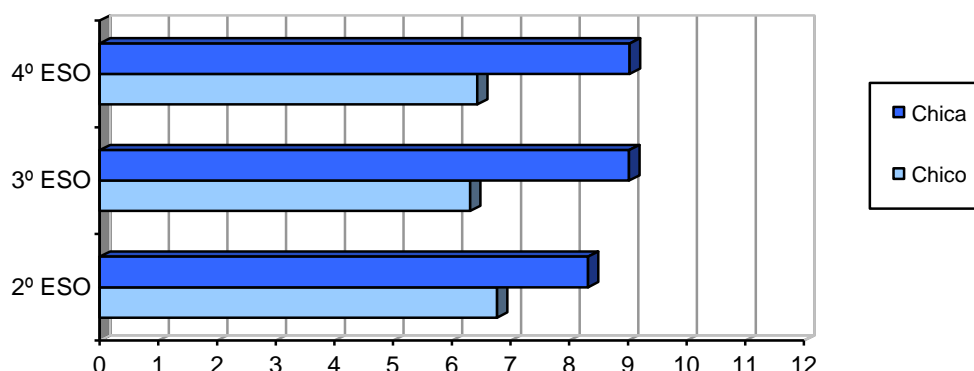
Además de los anteriores indicadores de competencias adolescentes que se han descrito en las páginas anteriores, se exploraron también de forma complementaria algunas medidas de ajuste adolescente (problemas internos o externos; consumo de sustancias). En este apartado se describirán los resultados obtenidos respecto a las tendencias observadas en relación al sexo y curso escolar.

3.6.1. Ajuste/Desajuste interno en relación al género y curso escolar.

Como explicamos en la parte de método de este trabajo, para obtener medidas tanto del ajuste externo como interno, utilizamos la escala *Youth Self Report (YSR)* (Achenbach y Rescorla, 2001) -ver *Anexo I*-. Hay que precisar que en dicha escala a mayor puntuación, corresponde una mayor existencia de problemas.

En primer lugar, se describirán los resultados obtenidos en ajuste interno. En la Figura nº 67 y en la Tabla nº 62 se pueden observar las puntuaciones medias, las desviaciones típicas y los análisis realizados.

Figura nº 67. Problemas internos según curso y sexo



Resultados: Ajuste adolescente en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Como se puede observar, las puntuaciones de las chicas eran mayores que las de los chicos en todos los cursos de la ESO, pareciendo darse tendencias de evolución en la educación secundaria diferentes en el caso de los chicos y de las chicas.

Tabla nº 62. Problemas internos según sexo y curso						
2º ESO		3º ESO		4º ESO		
M=7,61; DT=5,44		M=7,82; DT=5,81		M=7,78; DT=5,25		
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	6,77	8,32	6,31	9,02	6,43	9,03
DT	5,03	5,67	5,39	5,85	4,71	5,42
M Total ESO		7,74	M Chicos	6,50	M Chicas	8,80
DT-ESO		5,50	DT- Chicos	5,03	DT- Chicas	5,65
Anova Sexo	gl=1/1940 F= 88,46 p< ,001 $\eta^2 =,044$		Anova Curso	gl=2/1939 F= 0,26 p= ,774 $\eta^2 =,000$		POST-HOC -
Efecto Principal Sexo	gl=1/1936 F= 86,90 p< ,001 η^2 parcial=,043		Efecto Principal Curso	gl=2/1936 F=0,20 p= ,821 η^2 parcial=,000		Efecto de Interacción Sexo*Edad gl=2/1936 F= 2,21 p= ,11 η^2 parcial=,002

Para confirmar estadísticamente estos resultados se efectuó un análisis de varianzas (ANOVA) que permitió confirmar la relación existente entre el ajuste interno y el sexo. Dicho análisis reveló diferencias significativas en esta variable, $F(1, 1940) = 88,46$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,044$; pues los chicos ($M = 6,50$; $DT = 5,03$) puntuaron más bajo en problemas internos que las chicas ($M = 8,80$; $DT = 5,65$).

No se encontraron, sin embargo, diferencias significativas asociadas al curso escolar, a pesar de darse una mayor puntuación en los dos cursos del segundo ciclo de la ESO respecto a 2º de ESO.

Así mismo tampoco se encontró un efecto de interacción entre el sexo y el curso escolar, a pesar de observarse en principio tendencias contrarias en ambos sexos, algo decreciente para los chicos y algo creciente en las chicas a lo largo de los distintos cursos de la educación secundaria.

Resultados: Ajuste adolescente en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

3.6.2. Ajuste/Desajuste externo en relación al género y curso escolar.

Por otro lado, se exploró las posibles relaciones entre el ajuste de tipo externo y las variables sexo y curso escolar- ver Figura nº 68-. A su vez en la Tabla nº 63 se pueden observar las puntuaciones medias, las desviaciones típicas así como los análisis de varianza realizados.

Figura nº 68. Problemas externos según curso y sexo

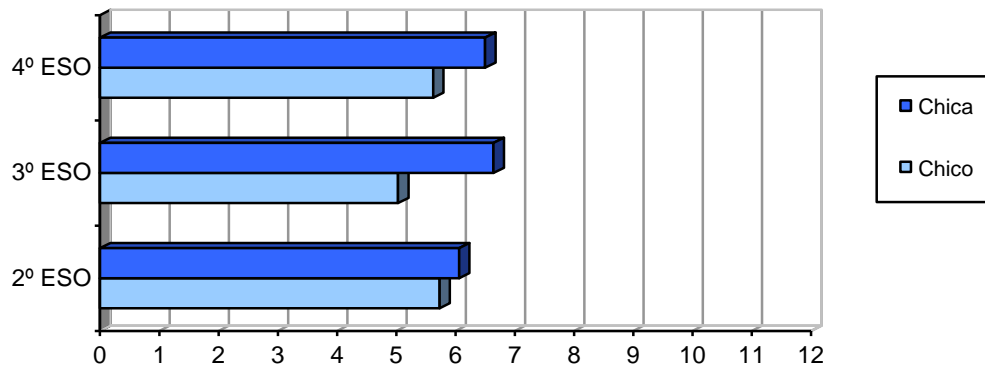


Tabla nº 63. Problemas externos según sexo y curso

	2º ESO		3º ESO		4º ESO	
	M=5,91=; DT=4,85		M=5,93=; DT=4,73		M=6,07=; DT=4,59	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	5,73	6,05	5,03	6,37	5,62	6,50
DT	5,10	4,63	4,74	4,61	4,63	4,52
M Total ESO	5,97		M Chicos	5,47	M Chicas	6,40
DT-ESO	4,72		DT- Chicos	4,82	DT- Chicas	4,59
Anova Sexo	gl=1/1940 F= 19,23 p< ,001 η² =,010		Anova Curso	gl=2/1939 F= 0,25 p= ,782 η² =,000	POST-HOC	-
Efecto Principal Sexo	gl=1/1936 F= 19,10 p< ,001 η² parcial=,010		Efecto Principal Curso	gl=2/1936 F=0,40 p= ,669 η² parcial=,000	Efecto de Interacción Sexo*Edad	gl=2/1936 F= 2,88 p= ,05 η² parcial=,003

Como puede observarse, las puntuaciones de las chicas eran mayores en problemas de ajuste externo ($M = 6,40$; $DT = 4,59$) que las de los chicos ($M = 5,47$; $DT = 4,72$) en todos los grupos de la ESO estudiados, así mismo parece observarse a una tendencia al aumento a medida que avanzaba el curso escolar en el caso de las chicas.

Resultados: Ajuste adolescente en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

El análisis de varianzas (ANOVA) llevado a cabo para confirmar estadísticamente estos resultados, reveló diferencias significativas en el ajuste externo asociadas al sexo, $F(1, 1940) = 19,23$; $p < .001$; $\eta^2 = ,010$. Este dato debe interpretarse teniendo en cuenta que la escala de ajuste externo incluía tres subescalas (conducta delictiva, búsqueda de atención y agresividad verbal) y que las mayores diferencias según el sexo se producían en agresividad verbal ($M = 4,03$ en chicas, $M = 2,61$ en chicos), presentando los chicos puntuaciones más altas que las chicas en conducta delictiva ($M = 1,47$ frente a $M = 0,93$) y siendo las puntuaciones medias muy similares en la subescala de búsqueda de atención ($M = 1,38$ en chicos y $M = 1,44$ en chicas). Consideramos que es sobre todo la gran diferencia en las puntuaciones en agresividad verbal la resultante de que la puntuación total en problemas externos resultara mayor en las chicas.

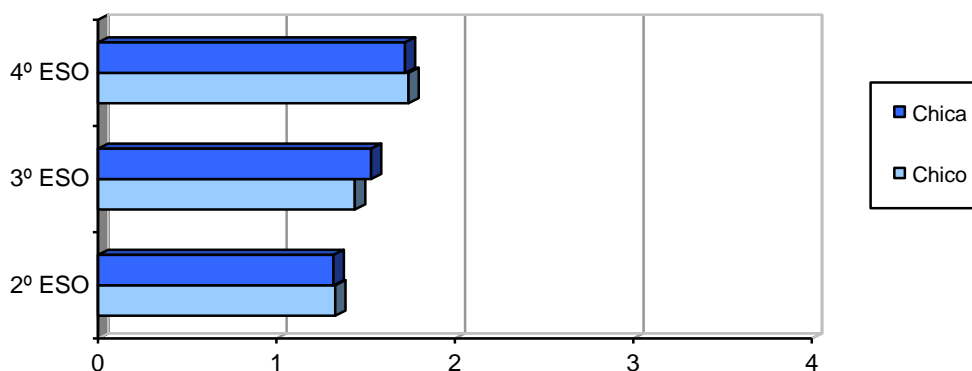
Por otra parte, no se encontraron diferencias significativas asociadas al curso escolar, $F(2, 1939) = 0,25$; $p = ,782$; $\eta^2 = ,000$; ni siquiera al analizar las distintas subescalas incluidas (conducta delictiva, búsqueda de atención y agresividad verbal).

Finalmente, sí encontramos un efecto significativo de interacción entre el sexo y curso escolar, $F(2, 1936) = 2,88$; $p < ,05$; $\eta^2 = ,003$; de tal forma que las puntuaciones de problemas de ajuste externo en las chicas sí aumentaban con el curso escolar ($M = 6,05$ en 2º ESO; $M = 6,37$ en 3º ESO; $M = 6,50$ en 4º ESO).

3.6.3. El consumo de sustancias en relación al género y curso escolar.

A continuación, en la Figura nº 69 se presentan las tendencias respecto al consumo en función del sexo y el curso escolar correspondiente, a su vez en la Tabla nº 64 pueden observarse las puntuaciones medias y desviaciones típicas así como los análisis realizados.

Figura nº 69. Consumo de sustancias según curso y sexo



Resultados: Ajuste adolescente en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Como puede observarse en la Figura nº 69, no existían apenas diferencias entre las puntuaciones en consumo entre chicos y chicas. Sin embargo, sí parece observarse un claro aumento en el consumo de sustancias, a medida que aumentaba el curso escolar.

Tabla nº 64. Consumo según sexo y curso							
		2º ESO		3º ESO		4º ESO	
		M= 1,32; DT= 0,48		M= 1,49; DT= 0,56		M= 1,73; DT= 0,69	
		Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M		1,33	1,32	1,44	1,53	1,44	1,72
DT		0,53	0,45	0,54	0,57	0,72	0,66
M Total ESO		1,52		M Chicos	1,52	M Chicas	1,53
DT-ESO		0,61		DT- Chicos	0,64	DT- Chicas	0,59
Anova Sexo		gl=1/1938 F= 0,05 p= ,821 $\eta^2 =,000$		Anova Curso	gl=2/1937 F= 79,49 p< ,001 $\eta^2 =,076$		POST-HOC 2º ESO/3º ESO* 2º ESO/4º ESO* 3º ESO/4ª ESO*
Efecto Principal Sexo		gl=1/1934 F= 0,31 p= ,578 η^2 parcial=,000		Efecto Principal Curso	gl=2/1934 F=79,54 p< ,001 η^2 parcial=,076		Efecto de Interacción Sexo*Edad gl=2/1934 F= 1,65 p= ,193 η^2 parcial=,002

Para comprobar estadísticamente estos resultados, se llevó a cabo un análisis de varianzas (ANOVA) que confirmó la no existencia de diferencias significativas entre sexo y consumo de sustancias.

No obstante, el ANOVA realizado en el caso del curso escolar, sí confirmó de forma significativa la relación existente con el consumo de sustancias, $F(2, 1937) = 79,49$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,076$. El análisis post hoc, mediante la prueba de Bronferroni, reveló diferencias significativas ($p > ,001$) entre todos los grupos estudiados en la ESO. El grupo de 2º de ESO ($M = 1,32$; $DT = 0,48$) puntuó más bajo que el alumnado de 3º de ESO ($M = 1,49$; $DT = 0,56$) y éstos a su vez que el grupo de 4º ESO ($M = 1,73$; $DT = 0,69$). Es decir, que el consumo de sustancias era mayor a medida que se avanzaba de curso en la educación secundaria.

Finalmente, se comprobó que no existía ningún efecto significativo de interacción entre sexo y curso escolar.

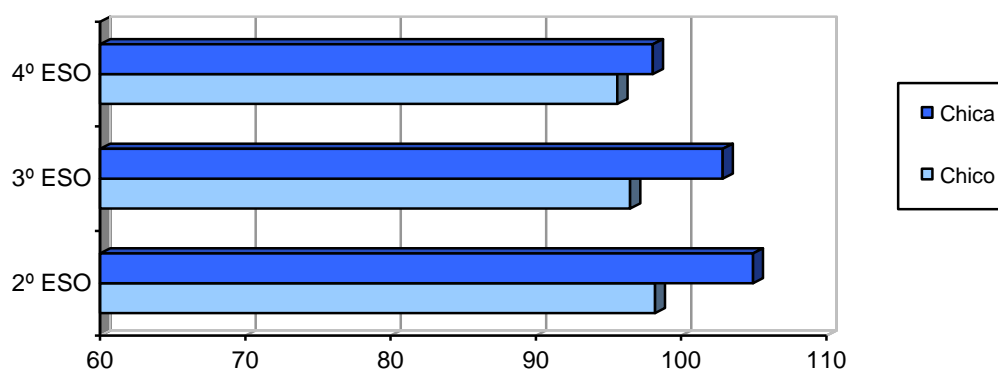
Resultados: Ajuste adolescente en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

3.6.4. Ajuste/Desajuste global en relación al género y curso escolar.

En la Figura nº 70 aparecen las puntuaciones obtenidas según el sexo y el curso escolar en el indicador de desajuste global en C.I. – tras ser previamente factorizadas las tres medidas anteriores de ajuste interno, externo y consumo de sustancias- (Ver Oliva et al., 2011). Asimismo, en la Tabla nº 65 se muestran sus medias, desviaciones típicas y análisis correspondientes.

Figura nº 70. Desajuste en C. I. según edad y curso escolar



Como puede observarse en la Figura nº 70, el desajuste global era mayor en chicas que en chicos y parecía aumentar con el curso escolar.

Tabla nº 65. Desajuste global en C.I. según sexo y curso escolar						
	2º ESO		3º ESO		4º ESO	
	M=99,00 ; DT= 15,55		M= 99,72 ; DT= 15,97		M= 100,27 ; DT= 14,21	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	97,27	100,46	95,55	103,01	97,25	103,06
DT	15,41	15,55	15,79	15,34	13,69	14,14
M Total ESO		99,69	M Chicos	99,72	M Chicas	102,22
DT-ESO		15,23	DT- Chicos	15,97	DT- Chicas	15,04
Anova Sexo	gl=1/1941 F= 65,05 p< ,001 η² =,032		Anova Curso gl=2/1940 F= 1,12 p= ,325 η² =,001		POST-HOC -	
Efecto Principal Sexo	gl=1/1937 F= 64,59 p< ,001 η² parcial=,032		Efecto Principal Curso gl=2/1937 F=1,26 p= ,286 η² parcial=,001		Efecto de Interacción Sexo*Edad gl=2/1937 F= 3,21 p= ,041 η² parcial=,003	

Resultados: Ajuste adolescente en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Los análisis de varianza realizados mostraron que existen diferencias significativas en la dimensión de desajuste según el sexo del adolescente, $F(1,1941) = 65,05$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,032$. Como se aprecia en la Figura nº 70, las chicas ($M = 102,22$; $DT = 15,04$) manifestaron un mayor nivel de desajuste en comparación con los chicos ($M = 99,72$; $DT = 15,97$) en todos los cursos estudiados de la educación secundaria.

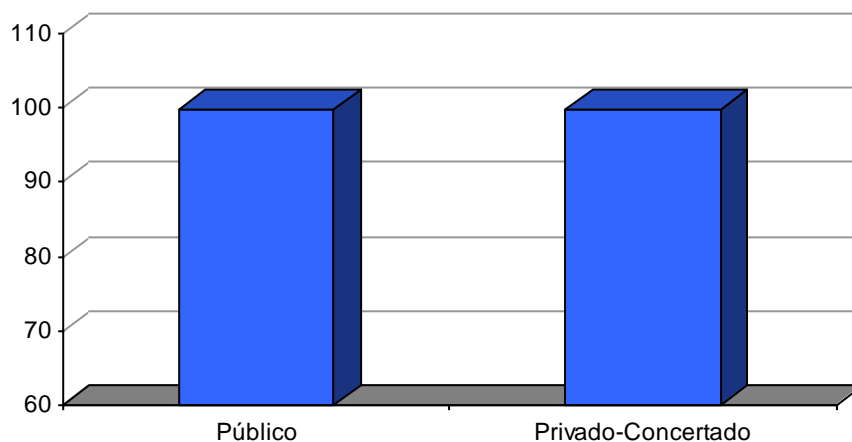
Los análisis de la varianza efectuados en relación al curso escolar reflejaron, a pesar de la tendencia apuntada, que no había diferencias significativas en la puntuación de desajuste entre los distintos cursos de la educación secundaria.

Sin embargo, sí se observó un efecto significativo de interacción entre sexo y curso escolar $F(2,1937) = 3,21$; $p = ,041$; $\eta^2 = ,003$; así, en las chicas, el aumento en las puntuaciones en desajuste fue más pronunciado que en los chicos, a medida que se avanzaba de curso escolar en la ESO.

3.6.5. Desajuste global y titularidad del centro educativo.

Por último, se analizó si la titularidad del centro educativo (público o privado-concertado) ejercía influencia en las puntuaciones en desajuste. En la Figura nº 71 aparecen las puntuaciones medias registradas en desajuste, así como en la Tabla nº 66 junto a las desviaciones típicas.

Figura nº 71. Desajuste y titularidad del centro educativo



Resultados: Ajuste adolescente en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 66. Desajuste según titularidad del centro educativo		
	Público	Privado-Concertado
M	99,70	99,68
DT	15,10	15,68

El ANOVA realizado indicó que no existían diferencias significativas en desajuste según la titularidad del centro educativo, $F(1, 1941) = 0,00$; $p = ,984$; $\eta^2 = ,000$. Sin embargo, cuando realizamos el correspondiente ANCOVA, controlando tanto el nivel educativo como el nivel socioeconómico familiar, dichas diferencias sí resultaron significativas, $F(1, 1938) = 4,51$; $p = ,034$; $\eta^2 = ,002$. Es decir, que el alumnado de los centros privados- concertados presentan en cierto grado un mayor desajuste global, o dicho de otro modo, que el alumnado de los centros públicos presentan un mejor ajuste global.

Resultados: Ajuste adolescente en función del género y curso escolar

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

** Síntesis de resultados sobre indicadores de ajuste adolescente en función del género y del curso escolar.*

En este bloque de resultados hemos descrito y analizado las relaciones entre las variables sexo y curso escolar con los distintos indicadores de desajuste adolescente utilizados (problemas de ajuste interno, problemas de ajuste externo, y consumo de sustancias).

En cuanto a los problemas de ajuste interno, los análisis efectuados revelaron que las chicas de nuestra muestra presentaban significativamente mayores problemas relacionados con la salud mental que los chicos.

También de forma más llamativa, las chicas del estudio mostraban puntuaciones superiores en problemas de ajuste externo, aunque tras analizar las distintas subescalas del YSR que conforman dicha puntuación, eran sobre todo las diferencias claramente favorables a las chicas respecto a la agresividad verbal las que daban cuenta de dichas diferencias encontradas en ajuste externo.

No obstante, respecto al consumo de sustancias, sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas, mientras que sí se comprobó que aumentaba dicho consumo de forma significativa a medida que se avanzaba de curso escolar en la educación secundaria.

Por último, hay que reseñar que en cuanto al indicador resumen de desajuste las chicas presentaron de forma significativa mayores puntuaciones en la variable de desajuste global, evidenciándose además un efecto significativo de interacción entre sexo y curso escolar, de forma que los problemas de ajuste en términos globales aumentaban de forma significativa en el caso de las chicas a medida que avanzaban de curso escolar.

Resultados: Tipologías, desarrollo positivo y ajuste adolescente

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

3.7. ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DE LAS TIPOLOGÍAS EN EL DESARROLLO POSITIVO Y AJUSTE ADOLESCENTE.

En este bloque de resultados, queremos analizar la influencia de las tipologías construidas en este estudio en los diversos indicadores de desarrollo positivo y ajuste adolescente utilizados. Para los diversos análisis seguiremos el siguiente orden en su presentación:

1º La influencia de la tipología de percepciones del alumnado como variable potencialmente predictora de un buen desarrollo y ajuste adolescente.

2º La posible influencia de los distintos tipos de centros, empezando por analizar los centros de distinta titularidad y pasando a lo que nos interesa mucho más: la influencia de distintos tipos de centros caracterizados por los procesos vivenciados en ellos tanto por el alumnado como por el profesorado, es decir, la tipología conjunta de percepciones de profesorado y alumnado.

3.7.1. Tipología de activos percibidos por el alumnado y su relación con los distintos indicadores de desarrollo positivo y ajuste adolescente.

En este apartado se muestran los resultados del ANOVA y las puntuaciones medias en los diversos indicadores usados de competencias y ajuste de los sujetos incluidos en cada uno de los tres grupos que deparó el análisis de conglomerados en función de las distintas percepciones del alumnado sobre las fortalezas o activos presentes en sus centros educativos. En términos generales, sería de esperar que el alumnado que perciba su centro como rico en activos obtenga mejores niveles en las distintas variables de competencias y ajuste adolescente, y así sucesivamente para los otros dos grupos con menor riqueza de activos. Pero analicemos específicamente la influencia de la tipología de percepciones del alumnado en los diversos indicadores utilizados tanto de desarrollo positivo como ajuste adolescente.

A continuación, en la Tabla nº 67 se presentan las puntuaciones medias de los grupos o conglomerados de adolescentes en función de sus percepciones sobre sus centros en las variables de desarrollo positivo referidas a la competencia personal, bienestar adolescente y competencia emocional. Se incluyen en cada caso el ANOVA realizado, nivel de significatividad y tamaño del efecto.

Resultados: Tipologías, desarrollo positivo y ajuste adolescente

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla n° 67. Tipología de alumnos y variables de desarrollo positivo -I- .

	Autoest.	Satisf. Vital	Comp. Emoc.	Regul. Emoc.
Centros Ricos en Activos	3,24	5,52	3,61	3,66
Centros Promedio en Activos	3,13	5,09	3,38	3,43
Centros Pobres en Activos	3,04	4,93	3,35	3,36
<i>F</i>	22,79**	47,53**	18,99**	21,40**
η^2	,023	,047	,019	,022

** $p < .001$ * $p < .01$

En todos los indicadores de desarrollo positivo relacionados con la competencia personal –autoestima-, bienestar adolescente –satisfacción vital- y competencia emocional –regulación y comprensión de emociones-, resultaron darse diferencias significativas tras los ANOVAS realizados. En concreto, resultó que fue el alumnado que mayor percepción de activos tenía de su centro quien mayor grado de competencia presentó, seguido del alumnado que percibía sus centros como promedio en activos, y por último, puntuaban más bajo el alumnado que valoraba sus centros como pobres en activos.

Los análisis post-hoc revelaron, por un lado, diferencias significativas entre todas las agrupaciones de alumnos y alumnas en la autoestima; mientras que, por otro, tanto en la satisfacción vital como la comprensión y regulación de emociones, revelaron solo como significativas las diferencias entre el primer cluster, entre el alumnado que percibía sus centros como ricos en activos y los otros dos grupos –promedios en activos; y pobres en activos percibidos-.

A continuación, en la Tabla n° 68 se presentan las puntuaciones medias de los grupos o conglomerados de adolescentes en función de sus percepciones sobre sus centros en las variables de desarrollo positivo referidas a la competencia social y moral. Se incluyen en cada caso el ANOVA realizado, nivel de significatividad y tamaño del efecto.

Tabla n° 68. Tipología de alumnos y variables de desarrollo positivo-II-

	Valores Pers.	Valores Sociales	Hab. Sociales
Centros Ricos en Activos	5,82	4,76	4,75
Centros Promedio en Activos	5,44	4,26	4,43
Centros Pobres en Activos	5,33	3,98	4,40
<i>F</i>	40,78**	69,41	25,10**
η^2	,041	,067	,026

** $p < .001$ * $p < .01$

Por su parte, en los indicadores de desarrollo positivo relativos tanto a la competencia moral- valores personales y sociales- y la competencia social –habilidades sociales-, también resultó darse diferencias estadísticamente significativas. En concreto, fue el alumnado que mayor percepción de activos tenía de su centro quien mayor nivel de habilidades sociales y de valores personales y sociales, seguido del alumnado que percibía sus centros como promedio en

Resultados: Tipologías, desarrollo positivo y ajuste adolescente.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

activos, y por último, puntuaban más bajo el alumnado que valoraba sus centros como pobres en activos. Los análisis post-hoc revelaron en el caso de los valores sociales diferencias significativas entre todas las agrupaciones de alumnos y alumnas; mientras que tanto en los valores de tipo personal como en las habilidades sociales, dichos análisis revelaron sólo como significativas las diferencias entre el primer cluster, entre el alumnado que percibía sus centros como ricos en activos y los otros dos grupos – promedio y pobre en activos percibidos-.

A continuación, en la Tabla nº 69 se presentan las puntuaciones medias de los grupos o conglomerados de adolescentes en función de sus percepciones sobre sus centros en las variables de desarrollo positivo referidas a la competencia y rendimiento académico. Se incluyen en cada caso el ANOVA realizado, nivel de significatividad y tamaño del efecto.

Tabla nº 69. Tipología de alumnos y variables de Desarrollo positivo- III-.		
	Comp. Ap.	Rend. Acad.
Centros Ricos en Activos	5,81	3,56
Centros Promedio en Activos	5,49	3,33
Centros Pobres en Activos	5,26	3,25
<i>F</i>	64,61**	4,91*
η^2	,062	,005

** $p < .001$ * $p < .01$

En relación a los indicadores de desarrollo positivo relacionados con la competencia académica – compromiso con el aprendizaje- y el éxito escolar o rendimiento académico, resultaron darse diferencias significativas, siendo el alumnado que mayor percepción de activos tenía de su centro quien mayor puntuación obtuvo, seguido del alumnado que percibía sus centros como promedio en activos, y por último, puntuaban más bajo el alumnado que valoraba sus centros como pobres en activos.

Por un lado, los análisis post-hoc revelaron diferencias significativas entre todas las agrupaciones de alumnos y alumnas en el caso del compromiso con el aprendizaje y los estudios. Por otro lado, respecto al rendimiento académico – evaluado a través del autoinforme de las notas del curso pasado- los post-hoc realizados revelaron sólo como significativas las diferencias entre el primer cluster, entre el alumnado que percibía sus centros como ricos en activos y los otros dos grupos – promedio y pobres en activos-.

A continuación, en la Tabla nº 70 se presentan las puntuaciones medias de los grupos o conglomerados de adolescentes en función de sus percepciones sobre sus centros en las variables de desajuste adolescente consideradas en este estudio – problemas de ajuste externo, problemas de ajuste interno, y consumo de sustancias. Se incluyen en cada caso el ANOVA realizado, nivel de significatividad y tamaño del efecto.

Resultados: Tipologías, desarrollo positivo y ajuste adolescente

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla n° 70. Tipología de alumnos y variables de desajuste adolescente

	Prob. Ext.	Prob. Int.	Consumo
Centros Ricos en Activos	5,30	6,97	1,44
Centros Promedio en Activos	6,28	8,15	1,53
Centros Pobres en Activos	6,75	8,45	1,69
<i>F</i>	12,75**	14,14**	19,04**
η^2	.014	.013	.019

** $p < .001$ * $p < .01$

Por otro lado, aunque los análisis en general también mostraron diferencias significativas que relacionan estas tipologías de percepciones con el ajuste – externo e interno- y el consumo, dichas diferencias deben ser especificadas en cada caso.

En primer lugar, respecto al consumo, las diferencias fueron significativas entre todos los grupos, entre el cluster tres -*centros percibidos como pobres en activos*- con mayor puntuación de consumo respecto al cluster dos – *centros percibidos como promedio en activos*- y éste con mayor nivel de consumo respecto al cluster uno- *centros percibidos como ricos en activos*-.

Por su parte, las diferencias en cuanto al ajuste externo e interno mostraron una tendencia similar, siendo significativo el contraste entre el primer tipo “*centros percibidos como ricos en activos*”, con puntuaciones claramente más bajas en problemas, con respecto a los otros dos conglomerados – *promedio y pobres en activos*-.

Finalmente, con el objetivo de resumir toda la información anterior, quisimos analizar las relaciones entre la tipología de percepciones del alumnado y las variables resumen relativas a la competencia global y el desajuste/ajuste adolescente. En la Figura n° 72 se representan las puntuaciones medias en competencia y desajuste obtenidas en las tipologías propuestas de alumnado en base a su percepción del clima y funcionamiento del centro. Asimismo, en la Tabla n° 71 se incluyen en cada caso además de las puntuaciones medias correspondientes a la competencia y desajuste global, el ANOVA realizado, su nivel de significatividad y el tamaño del efecto.

Tabla n° 71. Tipología de alumnos y variables resumen de Competencia y desajuste global.

	Compe- tencia	Desajuste
Centros Ricos en Activos	104,04	97,06
Centros Promedio en Activos	97,86	100,96
Centros Pobres en Activos	94,74	102,45
<i>F</i>	137,21**	20,16***
η^2	.124	.020

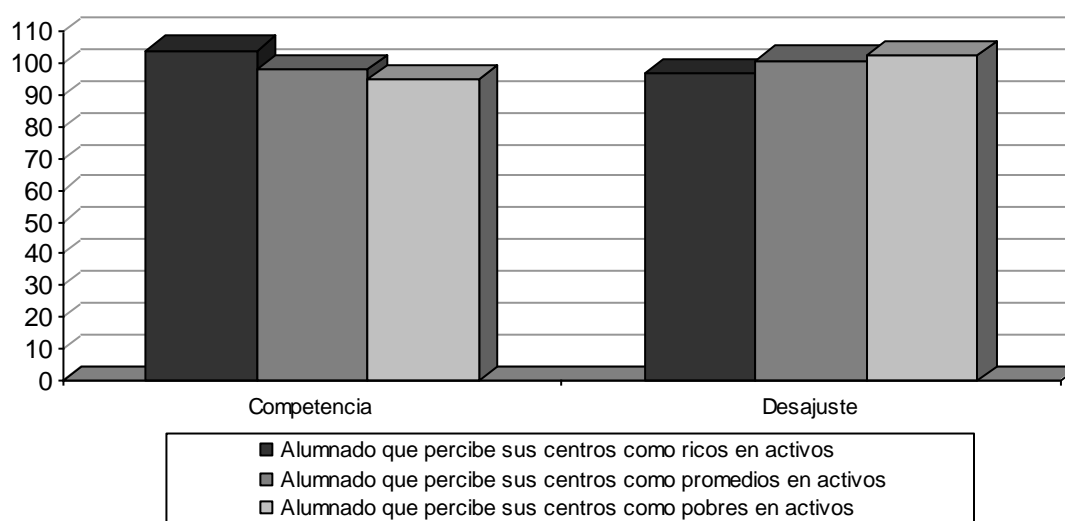
** $p < .001$ * $p < .01$

Resultados: Tipologías, desarrollo positivo y ajuste adolescente.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Los resultados del análisis de varianza realizado mostraron que existían diferencias significativas en la competencia global según el tipo de percepción del alumnado sobre los activos de sus centros, $F(2, 1939) = 137,21; p < ,001; \eta^2 = ,124$.

Figura nº 72. Competencia y desajuste según el tipo de centro que percibe el alumnado



Como se observa en la Figura nº 72, la puntuación en competencia aumenta con la mayor riqueza de activos; así el alumnado que percibió sus centros como pobres en activos obtuvieron la menor puntuación ($M = 94,74; DT = 10,75$), seguidos del alumnado que percibían sus centros como promedios en activos ($M = 97,86; DT = 9,38$), resultando finalmente el alumnado que percibió sus centros como ricos en activos los que tuvieron mayor puntuación en competencia ($M = 104,04; DT = 9,36$). Los análisis post hoc indicaron que todas las comparaciones entre los grupos fueron significativas ($p < ,001$).

Los análisis realizados con la variable de desajuste revelaron diferencias significativas en los tipos de percepciones del alumnado sobre los activos de su centro, $F(2, 1939) = 20,16; p = ,001; \eta^2 = ,020$. Como se aprecia en la Figura nº 72, las puntuaciones en desajuste mostraron una tendencia ascendente a medida que disminuían la disponibilidad de activos percibida. Los resultados del post hoc mostraron diferencias significativas en el contraste entre el primer tipo “*alumnado que percibe sus centros como ricos en activos*” ($M = 97,06; DT = 14,04$), con puntuaciones claramente más bajas en desajuste, con respecto a los otros dos conglomerados: el alumnado que percibía sus centros promedios en activos ($M = 100,96; DT = 15,30; p < ,001$) y con quienes los percibían pobres en activos ($M = 102,45; DT = 16,77; p < ,001$).

Es más, de cara a poner de relieve que dicha tipología se relacionaba claramente con el desarrollo positivo y ajuste adolescente, a modo de control final, realizamos el correspondiente

Resultados: Tipologías, desarrollo positivo y ajuste adolescente

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

ANCOVA para analizar si la influencia de dicha tipología se mantenía al controlar las variables sociodemográficas del alumnado – nivel educativo y socioeconómico familiar-, resultando que las diferencias resultaron estadísticamente significativas tanto para la competencia global, $F(2, 1935) = 135,92$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,123$; como para la puntuación global de desajuste, aunque con menor tamaño del efecto en este caso, $F(2, 1935) = 18,46$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,019$. Ello apunta a que dicha tipología de activos percibidos por el alumnado se relaciona claramente con el desarrollo positivo y ajuste adolescente.

Resultados: Tipologías, desarrollo positivo y ajuste adolescente.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

** Síntesis de resultados sobre la influencia de la tipología de activos percibidos por el alumnado en el desarrollo positivo y ajuste adolescente.*

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

Así, por un lado, hemos comprobado cómo se daban diferencias significativas en todos los indicadores de desarrollo positivo – competencia personal, emocional, social, moral, académica, etc.- al menos entre el conglomerado de “alumnado que percibe su centros ricos en activos” y los otros dos grupos restantes – promedio y pobres en activos. Es decir, que era el alumnado que mayor riqueza de activos percibía en sus centros educativos quienes a su vez presentaban mayores niveles de competencia.

Por otro lado, también los análisis efectuados pusieron de relieve diferencias estadísticamente significativas al menos entre el alumnado “que percibía sus centros como ricos en activos” y los que los percibían como “promedio en activos” o “pobres en activos. De tal forma, que el alumnado con mayor percepción de activos fue también quien menor desajuste – problemas de ajuste externo, problemas de ajuste interno, y consumo de sustancias- presentó.

En definitiva, dicha tipología de percepciones del alumnado puede constituir una variable potencialmente predictora del desarrollo positivo y ajuste adolescente. Y dicha influencia la hemos constatado incluso a partir del correspondiente ANCOVA realizado, ya que ésta se mantiene incluso al descontar el efecto de variables sociodemográficas como el nivel educativo y el nivel socioeconómico familiar.

Resultados: Tipologías, desarrollo positivo y ajuste adolescente

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

3.7.2. Tipología de centros en base a la percepción conjunta de activos por parte de alumnado y profesorado, y su relación con el desarrollo positivo y ajuste adolescente.

Sin embargo, cabe pensar que la asociación apuntada anteriormente entre percepción de activos y desarrollo positivo y ajuste adolescente, podría estar inflada por proceder todos los datos de la misma fuente de información, y compartir una fuente común de variabilidad. Para tratar de paliar ese problema, se decidió realizar una tipología de centros en función de las percepciones conjuntas de profesorado y alumnado sobre la vida en cada centro. A continuación, exponemos los resultados del cruce de dicha tipología conjunta de centros con los distintos indicadores de desarrollo positivo y ajuste adolescente considerados en este trabajo.

El objetivo de la tipología propuesta en base a las percepciones conjuntas del alumnado y profesorado de cada centro era poder comprobar si tenía algún tipo de incidencia tanto en el desarrollo de las competencias como en el ajuste de los y las adolescentes. Presentaremos posteriormente distintas tablas para poder comparar las puntuaciones medias en competencias y ajuste del alumnado en los tipos de centros anteriormente descritos- para recordar sus características ver páginas 284 y 285-. Hay que reseñar nuevamente que decidimos no incluir en los análisis de varianza el quinto tipo de centro, al ser único centro y tratarse de un caso atípico y cuya inclusión podría dificultar la interpretación de las diferencias existentes entre centros.

Así, de manera detallada, presentaremos a continuación, tanto las medias de cada tipo de centro en los respectivos indicadores de desarrollo positivo y ajuste adolescente, así como los análisis realizados.

Como intuíamos que detrás de cada centro pudiera existir diversidad u homogeneidad en cuanto al tipo de alumnado, decidimos comprobar si las diferencias eran significativas cuando controláramos variables que habíamos comprobado anteriormente que estaban relacionadas con la percepción del centro. En concreto, realizamos un ANCOVA, considerando como covariables o variables de control, las variables sociodemográficas (nivel educativo y socioeconómico familiar). Al utilizar el método ANCOVA podríamos aislar las influencias que pudieran deberse al tipo de centro. Dicho tipo de análisis permite detectar si la relación existente entre una variable independiente -tipo de centro en nuestro caso- y una variable dependiente -por ejemplo, competencia académica u otra- es espúrea y debida a la influencia de otras variables denominadas covariables.

En primer lugar, en la Tabla nº 72 podemos observar las medias y análisis correspondientes respecto a la posible influencia de la tipología de centros establecida sobre los indicadores utilizados para el estudio de la competencia personal y emocional. Se han incluido

Resultados: Tipologías, desarrollo positivo y ajuste adolescente

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

en cada caso los valores *F* del ANOVA, ANCOVA, su nivel de significatividad y tamaño del efecto correspondiente.

Tabla nº 72. Tipología conjunta de centros y variables de desarrollo positivo -I-

	Autoestima	Satisfacc. Vital	Comp. Emociones	Regulación Emociones
Centros Ricos en Activos	3,19	5,33	3,42	3,53
Centros "Paternalistas"	3,14	5,15	3,43	3,48
Centros Promedios en Activos	3,16	5,23	3,44	3,47
Centros Pobres en Activos	3,16	5,17	3,58	3,60
Centro "No Empoderador"	3,15	5,29	3,37	3,39
<i>F-Anova</i>	,69	1,91	3,37*	2,54*
η^2	,001	,003	,006	,004
<i>F-Ancova</i>	,93	1,65	3,45*	2,60*
η^2 Parcial	,002	,003	,006	,004

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

La tipología de centros en base a la percepción conjunta de alumnado y profesorado no parece establecer diferencias significativas respecto a la autoestima y el bienestar adolescente o satisfacción vital, aunque los centros ricos en activos eran quienes presentaban unas mayores puntuaciones en su alumnado.

Sin embargo, en el caso de los indicadores de competencia emocional, resultaba llamativo comprobar cómo era el alumnado de los centros caracterizados como pobres en activos quienes presentaban una mayor comprensión y regulación de emociones, aunque dichas diferencias se daban casi al límite del nivel de significación $p > .05$. No obstante, dichas diferencias resultaron ser significativas y fueron reflejadas tanto en el ANOVA como en el ANCOVA realizado, lo que nos da entender a priori una cierta influencia de este tipo de centro o entorno educativo en la comprensión y regulación de emociones.

Al realizar los post-hoc entre grupos, encontramos que las diferencias en la comprensión de emociones se daban entre los centros pobres en activos ($M = 3,58$; $DT = 0,84$) frente a los centros ricos en activos ($M = 3,42$; $DT = 0,83$; $p = ,038$) y los centros promedios en activos ($M = 3,44$; $DT = 0,85$; $p = ,047$). A su vez en el caso de la competencia para regular emociones los post-hoc indicaron diferencias significativas - $p = ,048$ - entre los centros pobres en activos ($M = 3,60$; $DT = 0,84$) y los centros promedio en activos ($M = 3,47$; $DT = 0,83$).

A continuación, en la Tabla nº 73 podemos observar las medias y análisis correspondientes respecto a la posible influencia de la tipología de centros establecida sobre los indicadores utilizados para el estudio de la competencia moral y social. Se han incluido en cada caso los valores *F* del ANOVA, ANCOVA, su nivel de significatividad y tamaño del efecto correspondiente.

Resultados: Tipologías, desarrollo positivo y ajuste adolescente.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 73. Tipología de centro y variables de desarrollo positivo -II-.

	Valores Personales	Valores Sociales	Habilidades sociales
Centros Ricos en Activos	5,63	4,55	4,76
Centros “Paternalistas”	5,76	4,58	4,60
Centros Promedios en Activos	5,50	4,31	4,56
Centros Pobres en Activos	5,55	4,40	4,48
Centro “No Empoderador”	5,52	4,30	4,68
<i>F-Anova</i>	4,14**	5,31**	7,66***
η^2	,007	,009	0,13
<i>F-Ancova</i>	2,20	2,69*	4,62**
η^2 <i>Parcial</i>	,004	,004	0,08

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

Respecto a los indicadores de lo que hemos ido denominando como competencia moral- valores personales y sociales- observamos en la Tabla nº 73 cómo son los centros caracterizados como “paternalistas” quienes puntúan más alto tanto en valores personales ($M=5,76$; $DT=0,94$) como en valores de tipo social ($M=4,58$; $DT=1,16$), seguidos de los centros tipificados como “ricos en activos”, con cierta distancia de estos dos tipos respecto tanto a los centros promedios como pobres en activos.

Sin embargo, las diferencias en principio significativas, con el ANCOVA posterior en el caso de los valores personales desaparecían, llegando a la conclusión de que eran las variables familiares de nivel educativo y socioeconómico, las que estaban detrás de dichas diferencias encontradas en un primer ANOVA. Al realizar los post-hoc correspondientes, comprobamos cómo las diferencias en el caso de los valores sociales eran significativas entre el grupo de “centros promedios en activos” ($M=4,31$; $DT=1,13$) frente a los centros ricos en activos ($M=4,55$; $DT=1,12$; $p=,006$) y los centros “paternalistas” ($M=4,58$; $DT=1,16$; $p=,014$).

En cuanto a la competencia social, podemos ver en la Tabla nº 73, cómo en este caso son los centros ricos en activos quienes presentan mayores niveles de habilidades sociales, seguidos de los centros caracterizados como “paternalistas”, y así sucesivamente. Las diferencias resultaron ser estadísticamente significativas tanto el ANOVA como en el ANCOVA realizado. Los post-hoc revelaron diferencias solamente entre el primer grupo, *centros ricos en activos* ($M=4,76$; $DT=0,81$), y los dos últimos grupos: *centros promedio en activos* ($M=4,56$; $DT=0,84$; $p=,002$) y *centros pobres en activos* ($M=4,48$; $DT=0,85$; $p<,001$).

A continuación, en la Tabla nº 74 podemos observar las medias y análisis correspondientes respecto a la posible influencia de la tipología de centros establecida sobre los indicadores utilizados para el estudio de la competencia y rendimiento académicos. Se han incluido en cada caso los valores *F* del ANOVA, ANCOVA, su nivel de significatividad y tamaño del efecto correspondiente.

Resultados: Tipologías, desarrollo positivo y ajuste adolescente

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla n° 74. Tipología de centros y variables de Desarrollo positivo -III-.

	Compromiso Aprendizaje	Rendimiento académico
Centros Ricos en Activos	5,58	3,70
Centros "Paternalistas"	5,60	4,01
Centros Promedios en Activos	5,56	3,16
Centros Pobres en Activos	5,66	3,27
Centro "No Empoderador"	5,34	3,55
<i>F-Anova</i>	1,29	17,67***
η^2	,002	,028
<i>F-Ancova</i>	2,85*	8,36***
η^2 Parcial	,005	,014

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

En relación al compromiso con el aprendizaje, observamos en la tabla n° 74 como llamativamente son los centros pobres en activos quienes puntúan más alto ($M=5,66$; $DT=0,78$), aunque las diferencias entre todos los grupos, parecen ser pequeñas, resultando no ser significativas en el ANOVA realizado. Sin embargo, cuando se realizó el ANCOVA correspondiente sí resultó ser significativo, $F = 2,85$; $p = ,036$. Los post-hoc solo revelaron como estadísticamente significativas las diferencias entre los centros promedio en activos ($M=5,56$; $DT=0,86$) y los centros pobres en activos ($M=5,66$; $DT=0,78$).

En el caso del rendimiento académico sí parecen darse mayores diferencias entre los dos primeros grupos – centros ricos en activos y centros paternalistas- frente a los otros dos grupos restantes- centros pobres en activos y centros promedio en activos-. Los post-hoc confirmaron cómo dichas diferencias fueron estadísticamente significativas, con un nivel de $p > ,001$. El ANCOVA sirvió para ver cómo se mantenían diferencias estadísticamente significativas, aunque disminuyó algo el tamaño del efecto.

A continuación, se presentan en la Tabla n° 75 tanto las puntuaciones medias como los distintos análisis para comprobar la posible influencia de la tipología de centros respecto a los indicadores de ajuste/desajuste adolescente utilizados. Se han incluido en cada caso los valores F del ANOVA, ANCOVA, su nivel de significatividad y tamaño del efecto correspondiente.

Tabla n° 75. Tipología de centros y las variables de ajuste

	Consumo	Prob. Externos	Prob. Internos
Centros Ricos en Activos	1,52	5,99	7,41
Centros "Paternalistas"	1,40	5,91	7,89
Centros Promedios en Activos	1,53	5,80	7,65
Centros Pobres en Activos	1,53	6,22	8,29
Centro "No Empoderador"	1,62	6,26	6,92
<i>F-Anova</i>	2,91*	,69	2,20
η^2	,006	,001	,003
<i>F-Ancova</i>	3,75**	3,89**	1,07
η^2 Parcial	,008	,008	,002

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

Resultados: Tipologías, desarrollo positivo y ajuste adolescente.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Hay que puntualizar que en este caso que los ANOVAS como ANCOVAS fueron realizados sobre los cinco grupos, debido a la existencia en este caso de una graduación en las puntuaciones entre los tipos de centros, siendo el centro “no empoderador” el caso más extremo, con una puntuación mayor tanto en consumo y en problemas de tipo externo, y la menor, sin embargo, en el caso de problemas de ajuste interno.

Respecto al consumo de sustancias en la Tabla nº 75 podemos observar cómo éste es mayor en el “centro no empoderador” (M=1,62; DT= 0,72), obteniendo puntuaciones similares en los otros tipos de centros, menos en el caso de los centros caracterizados como “paternalistas” donde el consumo era el menor (M=1,40; DT= 0,54). El ANOVA realizado reveló que dichas diferencias fueron significativas, $F=2,91(4, 1937)$; $p=,021$; $\eta^2 = ,006$; y los post-hoc posteriores revelaron que dichas diferencias se daban en el consumo entre ambos grupos extremos en puntuación – $p= ,02$ –. El ANCOVA realizado mostró como dichas diferencias seguían dándose y en mayor grado, $F, 3,75 (6, 1931)$; $p= ,005$; $\eta^2 =,008$; tras controlar la influencia de variables sociodemográficas como el nivel educativo y socioeconómico familiar.

En cuanto a los problemas de ajuste externo, vemos en la Tabla nº 75 cómo los mayores niveles también se dan en el centro “no empoderador” (M= 6,26; DT= 5,42) seguido de los centros caracterizados como “pobres en activos (M= 6,22; DT= 4,85). En el otro extremo, con menor puntuación en problemas de tipo externo estarían los centros “promedio en activos” (M= 5,80; DT= 4,46). El análisis de la varianza realizado reveló en primer lugar cómo dichas diferencias no fueron estadísticamente significativas, sin embargo, el posterior ANCOVA mostró que sí existían diferencias significativas, $F(6,1933)= 3,89$; $p=,004$; $\eta^2 =,008$. Los post-hoc correspondientes mostraron que sí existían diferencias significativas entre los tipos de centros con mayores problemas de ajuste externo – centro “no empoderador” y centros pobres en activos – y los centros promedio en activos con menores niveles de problemas de ajuste externo.

Finalmente, en relación a los problemas de ajuste interno o de salud mental, los centros “pobres en activos” fueron quienes puntuaron más alto (M=8,29; DT=5,65) mientras que el otro extremo, estaban tanto los centros “ricos en activos” (M= 7,41; DT= 5,52) como el “centro no empoderador”, éste con la puntuación menor (M=6,92; DT= 5,47). El ANOVA ni el ANCOVA posterior encontró diferencias significativas entre los distintos tipos de centros.

Por último, a continuación, podemos observar en la tabla nº 76 tanto las puntuaciones medias como los distintos análisis realizados respecto a los indicadores globales de competencia y de ajuste/desajuste adolescente.

Resultados: Tipologías, desarrollo positivo y ajuste adolescente

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

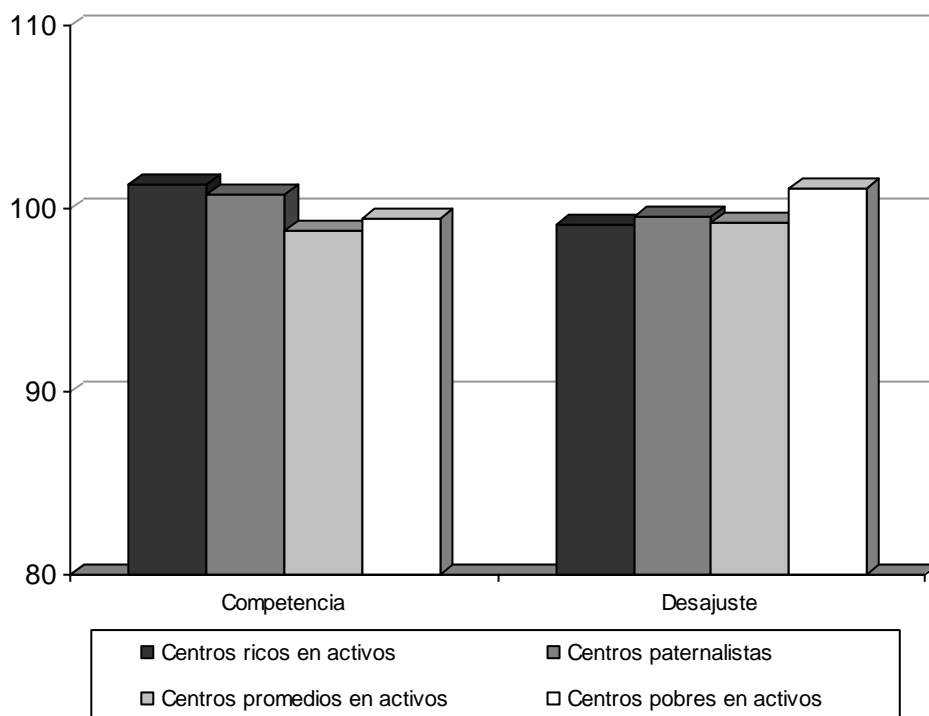
Tabla nº 76. Tipología conjunta y variables resumen de competencia media y ajuste global

	Competencia	Desajuste
Centros Ricos en Activos	101,36	99,15
Centros "Paternalistas"	100,78	99,60
Centros Promedios en Activos	98,78	99,27
Centros Pobres en Activos	99,65	101,07
Centro "No Empoderador"	99,48	98,83
<i>F-Anova</i>	4,61***	1,30
η^2	,009	,003
<i>F-Ancova</i>	1,45	2,30
η^2 Parcial	,002	,004

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

A su vez, en la Figura nº 73 aparecen las puntuaciones medias en las variables globales de competencia y desajuste obtenidas en los distintos tipos de centros propuestos tras el cluster realizado.

Figura nº 73. Competencia y desajuste en puntuaciones C.I. según el tipo de centro



Los resultados del ANOVA realizado respecto al indicador global de competencia mostró que existían diferencias significativas en la puntuación de competencia según el tipo de centro,

Resultados: Tipologías, desarrollo positivo y ajuste adolescente.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

$F(2, 1939) = 4,61; p < .001; \eta^2 = .010$. En la Figura nº 73 puede observarse que fueron los chicos y chicas pertenecientes a “centros ricos en activos” ($M = 101,36; DT = 9,55$) quienes puntuaron más alto en competencia, seguido de aquellos procedentes de “centros paternalistas” ($M = 100,78; DT = 11,10$). Finalmente, fue el alumnado de los “centros promedios en activos” ($M = 98,78; DT = 10,09$) y los de “centros pobres en activos” ($M = 99,65; DT = 10,33$) quienes obtuvieron las puntuaciones más bajas en competencia. Los análisis post hoc indicaron que los chicos y chicas de “centros ricos en activos” obtuvieron significativamente puntuaciones más altas en competencia que sus iguales procedentes de “centros promedios en activos” ($p < .001$) o de aquellos procedentes de “centros pobres en activos” ($p = .002$).

Sin embargo, aunque en un principio parecen observarse diferencias significativas entre los distintos tipos de centros en cuanto a la competencia global, al realizar el correspondiente ANCOVA descontando la posible influencia del nivel educativo y socioeconómico familiar del alumnado pudimos comprobar como dichas diferencias desaparecían, por lo que la composición sociodemográfica del alumnado de cada tipo de centro estaría detrás de dichas diferencias detectadas con el ANOVA realizado en primer lugar.

Por su lado, aunque los datos apuntan una tendencia al aumento del desajuste a mayor pobreza de activos en los tipos de centros, tanto el análisis de varianza (ANOVA) como el correspondiente ANCOVA realizado revelaron que dichas diferencias no eran estadísticamente significativas.

*** Síntesis de resultados sobre la tipología de centros en base a la percepción conjunta de activos escolares por el alumnado y profesorado, y su relación con el desarrollo positivo y ajuste adolescente.**

Tras los análisis efectuados podemos decir, en primer lugar, que la tipología de centros caracterizada en base a la percepción conjunta de alumnado y profesorado parece tener una influencia diferencial como entornos educativos en las distintas variables de competencia y ajuste considerados en este estudio. De todas formas, hay que reseñar que en general los tamaños del efecto de la tipología de centros son pequeños.

Respecto a los indicadores de desarrollo positivo adolescente, hay que considerar en primer lugar que la tipología de centros no parece establecer diferencias significativas respecto ni a la competencia personal – autoestima- ni respecto al bienestar adolescente -satisfacción vital-.

A pesar de esperar diferencias favorables a los centros percibidos con mayor riqueza en activos, solo se obtuvieron diferencias significativas a favor de éstos en el caso de las habilidades sociales, los valores – en este caso fueron mayores en los centros “paternalistas”- y el rendimiento académico del alumnado – también a la par con los centros “paternalistas”-. Llamativamente fue el alumnado de los centros caracterizados como pobres en activos quienes

Resultados: Tipologías, desarrollo positivo y ajuste adolescente

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

presentaban no solo una mayor comprensión y regulación de emociones, sino que también evidenciaban un mayor compromiso con el aprendizaje y los estudios.

En otro orden de cosas, también analizamos la influencia de los distintos tipos de centros caracterizados en los indicadores o variables de ajuste-desajuste adolescente utilizados en el estudio. Así, respecto al consumo de sustancias pudimos observar cómo fueron significativas las diferencias entre los grupos de puntuaciones extremas: siendo su consumo mayor en el “centro no empoderador” y menor en los centros “paternalistas”, obteniendo puntuaciones similares en los otros tipos de centros.

En cuanto a los problemas de ajuste externo, los análisis acabaron revelando como significativas las diferencias entre el centro “no empoderador” y los centros “pobres en activos” con puntuaciones altas en problemas de tipo externo, frente a los centros “promedio en activos” que tenían la menor puntuación.

Finalmente, en relación a los problemas de ajuste interno, a pesar de que fueron los centros “pobres en activos” quienes puntuaron más alto, mientras que el otro extremo estaban tanto los centros “ricos en activos” así como el “centro no empoderador”, ni el ANOVA ni el ANCOVA posterior mostraron que dichas diferencias significativas fueran significativas, por lo que éstas pueden ser explicadas en principio a la influencia de ciertas variables de composición familiar.

Por último, veamos los análisis realizados sobre los indicadores resumen de competencia y desajuste global. El ANCOVA realizado sobre el indicador global de competencia mostró que aunque en primer lugar parecían darse diferencias en la puntuación de competencia en función de la riqueza de activos de los centros, éstas no se mantenían, al descontar la posible influencia del nivel educativo y socioeconómico. Una vez más, la composición sociodemográfica del alumnado de cada tipo de centro estaría detrás de las diferencias observadas en primera instancia.

Por su lado, aunque los datos apuntan una tendencia al aumento del desajuste global a mayor pobreza de activos en los tipos de centros, tanto el análisis de varianza (ANOVA) como el correspondiente ANCOVA realizado reveló que dichas diferencias no eran estadísticamente significativas, por lo que no podemos concluir que haya un tipo de centro que influya en un menor desajuste en términos globales.

Dicho esto, los resultados no significativos sobre estos indicadores globales de competencia y desajuste, no nos deben hacer perder de vista que dicha tipología caracterizada en nuestra muestra permite vislumbrar cierta influencia diferencial de distintos tipos de centros tienen sobre los distintos indicadores de desarrollo positivo – competencia personal, emocional, moral, social, etc. – y de desajuste adolescente – problemas de ajuste externo, problemas de ajuste interno, y consumo de sustancias-. Dejando claro, como comentamos al principio, que los tamaños del efecto son pequeños en todos los casos.

3.8. ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DE LOS ACTIVOS ESCOLARES SOBRE LOS DIVERSOS INDICADORES DE DESARROLLO POSITIVO Y AJUSTE ADOLESCENTE.

Como se explicó en el apartado de metodología, la calidad del centro educativo como entorno se evaluó mediante una escala en la que el alumnado debía indicar su percepción de una serie de activos referidos al mismo: clima social; vínculos; claridad de normas y valores; y oportunidades positivas y empoderamiento.

Llegados a este punto, queríamos comprobar la relación entre los activos escolares percibidos por el alumnado, ya mencionados, y las distintas variables utilizadas en dicho estudio como indicadores de desarrollo positivo y ajuste adolescente. Para ello, se llevaron a cabo diferentes *análisis correlacionales* y *regresiones lineales múltiples jerárquicas* que permitieron poner de manifiesto cuáles eran los activos escolares relacionadas con cada variable y cuál era su poder predictivo. Cabe indicar que en todo caso fueron comprobados los supuestos estadísticos necesarios.

3.8.1. Análisis correlacionales entre los activos escolares y los indicadores de desarrollo positivo y ajuste adolescente.

Así, en primer lugar, se realizaron análisis correlacionales. Dada la naturaleza cuantitativa de las variables consideradas, y teniendo presente que el teorema del límite central demuestra que ante muestras de gran tamaño la distribución de estadísticos tiende a una distribución normal aun cuando las variables por separado no la presenten (Grinstead y Snell, 1997), en este estudio se optó por la utilización del coeficiente de correlación *producto-momento de Pearson*. Dicho estadístico, pensado para variables cuantitativas, es un índice que bajo condiciones de distribución normal bivariada mide el grado de asociación entre distintas variables relacionadas linealmente.

La relevancia clínica de las pruebas de significación realizadas en este tipo de análisis se interpretó mediante los valores de r . Siguiendo las recomendaciones de Cohen (1988) el tamaño del efecto de dicho tamaño del efecto fue considerado bajo cuando $r = ,10$; medio cuando $r = ,30$ y grande cuando $r > ,50$.

Resultados: La contribución de los activos escolares.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

A continuación, en la Tabla nº 77 se presentan las correlaciones obtenidas entre los activos escolares y las distintas variables dependientes de dicho estudio relacionadas con la competencia personal –autoestima-, bienestar adolescente – satisfacción vital- y competencia emocional – comprensión y regulación de emociones-.

Tabla nº 77. Correlaciones entre activos escolares e indicadores de desarrollo positivo (I)

	Autoestima	Satisfacción Vital	Comprensión de Emociones	Regulación de emociones
Clima social	,14***	,18***	,00	,05*
Vínculos con el centro	,17***	,23***	,13***	,15***
Claridad de normas y valores	,11***	,13***	,14***	,12***
Oportunidades y empoderamiento	,10***	,16***	,09***	,13***
Global Activos	,17***	,23***	,12***	,15***

*** p < ,001; ** p < ,01; * p < ,05

Como puede observarse en la tabla anterior, los activos escolares en global (puntuación total de la escala) se mostraron relacionados significativamente con todos los indicadores de desarrollo positivo relativos a la competencia personal (autoestima), emocional (comprensión y regulación de emociones) y el bienestar adolescente (satisfacción vital). Es de destacar en particular el mayor peso de la correlación del global de activos escolares con el bienestar adolescente. Desglosando por activos, el clima se relacionó de forma más significativa con la autoestima y satisfacción vital, mientras que los otros tres activos escolares considerados (vínculos, claridad de normas y valores, y oportunidades positivas y empoderamiento) se relacionaron con todos los indicadores de competencia personal, emocional y bienestar adolescente. También es de destacar una mayor relación de los vínculos con la satisfacción vital, al igual que ocurría con la puntuación global de activos escolares.

A continuación, en la Tabla nº 78 se presentan las correlaciones obtenidas entre los activos escolares y las distintas variables dependientes de dicho estudio relacionadas con la competencia social - habilidades sociales - y la competencia moral - valores personales y valores sociales -.

Tabla nº 78. Correlaciones entre activos e indicadores de desarrollo positivo (II)

	Habilidades Sociales	Valores personales	Valores sociales
Clima social	,14***	,02	,07***
Vínculos con el centro	,14***	,17***	,23***
Claridad de normas y valores	,19***	,29***	,31***
Oportunidades y empoderamiento	,14***	,15***	,25***
Global Activos	,20***	,21***	,30***

*** p < ,001; ** p < ,01; * p < ,05

Resultados: La contribución de los activos escolares.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Como puede comprobarse en la tabla nº 78, los activos escolares en global (puntuación total de la escala) se mostraron relacionados significativamente con todos los indicadores de desarrollo positivo relativos tanto a la competencia social del adolescente como a su competencia moral o valores, aunque con un tamaño del efecto mayor – mediano- en el caso de los valores de tipo social.

Especificando las relaciones de dichas variables con los diversos activos escolares considerados en el estudio, hay que destacar la relación de mayor peso del factor de claridad de normas y valores en el centro con los valores tanto personales y sociales evaluados en el alumnado, aunque también tienen una relación importante el factor de vínculos con el centro y oportunidades positivas y empoderamiento con los valores sociales. En comparación, con los demás, el factor de clima social presenta una relación de menor peso con los valores sociales, ninguna con los valores personales, y algo más con las habilidades sociales.

A continuación, en la Tabla nº 79 se presentan las correlaciones obtenidas entre los activos escolares y las distintas variables dependientes de dicho estudio relacionadas con la competencia académica – compromiso con el aprendizaje y los estudios - y el rendimiento académico – notas del curso-.

	Compromiso aprendizaje	Rendimiento Académico
Clima social	,06**	-,00
Vínculos con el centro	,28***	,09***
Claridad de normas y valores	,16***	,05**
Empoderamiento y oportunidades	,17***	,02
Global Activos	,20***	,05**

*** p < ,001; ** p < ,01; * p < ,05

Como se puede observar en la tabla anterior, los activos escolares en global (puntuación total de la escala) se mostraron relacionados significativamente tanto con la competencia como con el rendimiento académico, pero con un claro mayor peso respecto al compromiso con el aprendizaje.

Desglosando por activos, hay que destacar cómo el factor de vínculos con el centro presenta una relación de mayor peso con el compromiso con el aprendizaje respecto a los otros activos escolares considerados. Así, ocurre también, pero con un tamaño de efecto más pequeño, respecto al rendimiento académico del alumnado de la muestra, siendo el activo escolar más relacionado con éste.

Resultados: La contribución de los activos escolares.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

A continuación, en la Tabla nº 80 se presentan las correlaciones obtenidas entre los activos escolares y las distintas variables dependientes de dicho estudio relacionadas con el ajuste o desajuste adolescente – ajuste interno, ajuste externo y consumo de sustancias-.

Tabla nº 80. Correlaciones entre activos escolares e indicadores de desajuste adolescente (I)

	Problemas Internos	Problemas Externos	Consumo de sustancias
Clima social	-,18***	-,13***	-,00
Vínculos con el centro	-,13***	-,13***	-,16***
Claridad de normas y valores	-,03	-,06***	-,09***
Empoderamiento y oportunidades	-,08***	-,08***	-,12***
Global Activos	-,13***	-,13***	-,13***

*** p < ,001; ** p < ,01; * p < ,05

Como puede comprobarse en la tabla nº 80, los activos escolares en global (puntuación total de la escala) se mostraron relacionados de forma negativa y significativa y con el mismo peso con todos los indicadores de desajuste adolescente (consumo de sustancias, problemas de ajuste externo e interno)

Especifiquemos las relaciones de dichas variables con los diversos activos escolares considerados en el estudio. Al respecto hay que destacar cómo comparativamente el factor de vínculos con el centro guarda una relación de mayor peso con el menor consumo de sustancias, así como el factor de clima social tiene una mayor relación con menores problemas de ajuste interno; estando ambos relacionados en el mismo grado con unas puntuaciones menores en problemas de ajuste externo. Comentar por último, que ni el clima social se asociaba con una mayor o menor consumo de sustancias, ni la claridad de normas y valores con mayores o menores problemas de tipo interno. Es decir, que comparativamente el clima social parece estar más relacionado con la menor incidencia de problemas de ajuste interno, mientras que los vínculos aunque era el activo más claramente relacionado con un menor desajuste en global, parece estar relacionado con mayor peso en el menor consumo de sustancias.

Por último, queremos reseñar que aunque podría pensarse que las mayores competencias y el mejor ajuste de los chicos y chicas en centros con mejor valoración o calidad percibida podrían deberse al mayor nivel socioeconómico o educativo familiar, estas correlaciones se mantuvieron cuando dichas variables fueron controladas, por lo que puede decirse que los activos escolares se asociaron de forma significativa con el desarrollo positivo y el ajuste adolescente. Tampoco fueron diferentes las correlaciones en cada sexo, ya que salvo ligeras variaciones en su magnitud fueron similares en chicos y chicas.

Resultados: La contribución de los activos escolares.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

** Síntesis de resultados sobre la relación de los activos escolares con los diversos indicadores de desarrollo positivo y ajuste adolescente a través de los análisis correlacionales efectuados.*

Como hemos visto anteriormente, la percepción del contexto escolar por el alumnado mostró muchas correlaciones significativas con variables referidas a competencias y ajuste adolescente. En el caso de las competencias, las correlaciones fueron en general de mayor tamaño que cuando se trataba de indicadores de desajuste, ya fueran los problemas externos, internos o el consumo.

Por tanto, todas las variables o activos escolares mostraron correlaciones con el desarrollo de las competencias, aunque se asocian en diferente grado a una u otra. El factor de clima social del centro – buenas relaciones entre iguales - parece relacionarse en mayor medida con la autoestima como indicador de la competencia personal y con la satisfacción vital como indicador del bienestar adolescente, además de las habilidades sociales de los adolescentes.

Por su parte, los vínculos con el centro se asocian con mayor peso a casi todos los indicadores de la competencia adolescente (indicadores de competencia personal, bienestar, competencia emocional, social, moral e incluso académica). Es de destacar especialmente el tamaño del efecto casi medio en relación al compromiso con el aprendizaje como indicador de la competencia académica.

Por otro lado, la claridad de normas y valores, aunque se relaciona con el desarrollo de las competencias en general, tiene una mayor relación – tamaño medio del efecto según el criterio de Cohen antes mencionado- respecto a los indicadores de competencia moral (valores personales y valores sociales).

Finalmente, el factor de empoderamiento y oportunidades positivas no presenta correlaciones comparativamente con otros activos de tanto peso, aunque se asocia significativamente con diverso grado a los distintos indicadores de competencia personal, social, moral y académica, especialmente con mayor peso relativo en la correlación con los valores de tipo social.

También los activos del centro mostraron relaciones significativas con el ajuste y el menor consumo, aunque hay que especificar que la contribución de los activos es desigual, siendo mayor el peso tanto del clima – respecto al ajuste- como de los vínculos establecidos - respecto a todos los indicadores de desajuste-. En particular, el clima se asocia más con el ajuste interno, aunque también con cierto peso respecto a los problemas de tipo externo, y el factor de vínculos con el centro, por su parte, correlaciona negativamente con las tres variables de desajuste, aunque en mayor grado con el consumo.

Resultados: La contribución de los activos escolares.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

En general, a través de la escala de centro podemos concluir que los activos escolares se relacionan con el desarrollo de las competencias, el ajuste en general -menores problemas tanto de tipo interno como externo y un menor consumo de sustancias-, pero dichos activos se asocian más fuertemente con el desarrollo de las competencia académica, moral y social que con la competencia emocional, personal o el rendimiento académico.

Por último, queremos reseñar que aunque podría pensarse que las mayores competencias y el mejor ajuste de los chicos y chicas en centros con mejor valoración o calidad percibida podrían deberse al mayor nivel socioeconómico o educativo familiar, estas correlaciones se mantuvieron cuando dichas variables fueron controladas, por lo que puede decirse que los activos escolares se asociaron de forma significativa con el desarrollo positivo y el ajuste adolescente.

3.8.2. Análisis de regresiones lineales para evaluar la contribución de los activos escolares al desarrollo positivo y ajuste adolescente.

Con objeto de analizar más a fondo el papel desarrollado por los activos escolares en el desarrollo positivo y ajuste adolescente se procedió a su vez a realizar de manera complementaria diferentes *regresiones lineales múltiples jerárquicas* sobre cada una de las variables seleccionadas como indicadores de distintas competencias y diversos problemas de desajuste. Aunque ya hemos visto anteriormente, las variables relacionadas como significativas y su peso en los distintos análisis correlacionales previos con los indicadores de desarrollo positivo y ajuste adolescente considerados en el estudio, en las regresiones posteriores serán incluidos todos los activos escolares de nuevo.

Concretamente, se han llevado a cabo análisis de regresión múltiple jerárquicos mediante el método de pasos sucesivos, donde en un primer paso, y a modo de control, fueron introducidos tanto el sexo como la edad del adolescente así como el nivel educativo y socioeconómico familiar; y en un segundo paso, fueron añadidas todas las variables escolares analizadas. Aunque se realizaron probaturas para incluir ciertas variables del centro – tamaño, tipo de centro, etc.- como de la percepción del profesorado, dicha inclusión no aportaba ningún cambio significativo en la varianza explicada del modelo, además de que el tamaño muestral reducido a nivel de centros suponía una limitación para la variabilidad de las puntuaciones medias otorgadas al alumnado de cada centro.

Para los distintos modelos de regresión llevados a cabo la significación global del modelo se interpreta mediante el valor del estadístico F y la relevancia clínica del mismo mediante los valores de R^2 y R^2 de cambio, indicando la proporción de varianza explicada por el modelo global. Siguiendo las recomendaciones de Cohen (1988) el tamaño del efecto fue considerado pequeño cuando $R^2 = ,02$; mediano cuando $R^2 = ,13$ y grande cuando $R^2 = ,26$.

Para cada variable introducida en el modelo se presenta su coeficiente de regresión estandarizado, la significatividad de dicho coeficiente y el valor de la correlación semiparcial al cuadrado, que indica la contribución específica de cada dimensión a la varianza total explicada por el modelo y es considerada una medida del tamaño del efecto de cada dimensión específica en el modelo global (Tabachnick y Fidell, 2007).

En la Tabla nº 81 se presentan los resultados obtenidos en la regresión realizada de los activos escolares percibidos por el alumnado sobre la autoestima. Como puede observarse en dicha tabla, el modelo de regresión resultó significativo estadísticamente, $F(8,1925) = 24,97$; $p < ,001$; explicando el 9% de la varianza observada en esta variable.

Resultados: La contribución de los activos escolares.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 81. Regresión lineal múltiple jerárquica de los activos escolares sobre la autoestima

Predictores	B	rs ²	R ² y sig. del cambio	GI	F
Paso 1			,04***	4/1929	21,96
Sexo	-,17***	,029			
Edad	-.03	,001			
Nivel Socioeconómico	,10***	,008			
Nivel Educativo	,01	,000			
Paso 2			,09***	8/1925	24,97
Sexo	-,19***	,036			
Edad	-.03	,001			
Nivel Socioeconómico	,09***	,008			
Nivel Educativo	-.01	,000			
Clima social	,10***	,009			
Vínculos con el centro	,13***	,010			
Claridad de normas y valores	,09***	,006			
Empoderamiento y oportunidades	-.03	,000			

rs²=correlación semiparcial al cuadrado *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

Los resultados pusieron de manifiesto en un primer paso cómo el sexo fue una variable predictiva de forma significativa y relevante, ya que el ser chica contribuía claramente a una menor autoestima percibida. A su vez un mayor nivel socioeconómico familiar era también predictor pero con mucho menor tamaño de una mayor autoestima en los adolescentes de nuestra muestra.

En un segundo paso, una vez controladas las variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel educativo y socioeconómico familiar), se mantenía la contribución tanto del sexo como del nivel socioeconómico, encontrándose como tres variables o activos escolares suponían un aumento del 5% en la explicación de la autoestima. Los datos, en función del signo de los valores Beta, nos indican cómo la autoestima del alumnado, era mayor a medida que éstos percibían unos mayores vínculos, un mejor clima social y una mayor claridad de normas y valores. De todas formas, hay que significar que los tamaños del efecto fueron pequeños para los activos escolares.

En la Tabla nº 82 se presentan los resultados obtenidos en la regresión realizada de los activos escolares percibidos por el alumnado sobre *Satisfacción Vital*. Como puede observarse, dicho modelo de regresión resultó significativo estadísticamente, $F(8,1908) = 25,20$; $p < ,001$; explicando el 9% de la varianza observada en esta variable.

Resultados: La contribución de los activos escolares.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 82. Regresión lineal múltiple jerárquica de activos escolares sobre satisfacción vital

Predictores	B	rs ²	R ² y sig. del cambio	Gl	F
Paso 1			,03***	4/1912	15,30
Sexo	-,05*	,002			
Edad	-,06*	,003			
Nivel Socioeconómico	,13***	,013			
Nivel Educativo	,03	,000			
Paso 2			,09***	8/1908	25,20
Sexo	-,07**	,005			
Edad	-,05*	,002			
Nivel Socioeconómico	,13***	,013			
Nivel Educativo	,01	,000			
Clima social	,10***	,009			
Vínculos con el centro	,18***	,020			
Claridad de normas y valores	,03	,001			
Empoderamiento y oportunidades	,01	,000			

rs²=correlación semiparcial al cuadrado *** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

En un primer paso, fueron introducidas las denominadas variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel educativo y socioeconómico familiar), resultando que el sexo y la edad fueron predictores negativos de la satisfacción vital. En concreto, el ser chica y el estar en un curso superior de la ESO contribuía a tener una mayor satisfacción vital. En sentido contrario, encontramos que el nivel socioeconómico familiar fue un predictor positivo de la satisfacción, de forma que a mayor poder adquisitivo se daba una satisfacción vital más alta.

Los resultados a su vez pusieron de manifiesto que una vez controladas las variables sociodemográficas, en un paso posterior, dos de las variables de activos escolares (vínculos en mayor medida y clima social en menor grado) suponían un aumento del 6% en la explicación de este indicador de bienestar adolescente. Es decir, que los alumnos que experimentaban unos mayores vínculos con el centro y que percibían un mejor clima social en sus centros, mostraban unas mayores puntuaciones en satisfacción vital. Hay que destacar que fueron los vínculos con el centro la variable predictora con un mayor tamaño del efecto en el modelo de regresión.

En la Tabla nº 83 se presentan los resultados obtenidos en la regresión realizada de los activos escolares percibidos por el alumnado sobre *Comprensión de Emociones (TMMS-C)*. Como puede observarse en dicha tabla, el modelo de regresión resultó significativo estadísticamente, $F(8,1913) = 10,97$; $p < ,001$; explicando el 4% de la varianza observada en esta variable.

Resultados: La contribución de los activos escolares.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 83. Regresión lineal múltiple jerárquica de activos escolares sobre la comprensión de emociones

Predictores	B	rs ²	R ² y sig. del cambio	GI	F
Paso 1			,01***	4/1917	5,00
Sexo	-,07**	,006			
Edad	-,03	,001			
Nivel Socioeconómico	,06**	,003			
Nivel Educativo	-,07**	,003			
Paso 2			,04***	8/1913	10,97
Sexo	-,10***	,011			
Edad	-,02	,000			
Nivel Socioeconómico	,07**	,003			
Nivel Educativo	-,07**	,003			
Clima social	-,04	,001			
Vínculos con el centro	,06*	,002			
Claridad de normas y valores	,15***	,014			
Empoderamiento y oportunidades	,01	,000			

rs²=correlación semiparcial al cuadrado *** p <,001; ** p <,01; * p <,05

En un primer paso, fueron introducidas las denominadas variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel educativo y socioeconómico familiar), resultando que el sexo y el nivel educativo familiar fueron predictores negativos de la comprensión de emociones. En concreto, el ser chica y el tener un mayor nivel educativo en la familia contribuía a tener una menor competencia en la comprensión de emociones. En sentido contrario, encontramos que el nivel socioeconómico familiar fue un predictor positivo de la comprensión de emociones, de forma que ésta mejoraba a mayor poder adquisitivo de las familias del alumnado.

Posteriormente en un segundo paso, los resultados pusieron de manifiesto que una vez controladas las variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel educativo y socioeconómico familiar), las variables de activos escolares suponían un aumento del 3% en la explicación de este indicador de competencia o inteligencia emocional. En concreto, un activo escolar (la claridad de normas y valores vivenciada en el centro) era el mayor predictor de este incremento en la comprensión de emociones por parte del alumnado de nuestra muestra. De todas formas, hay que reseñar que la contribución de los activos escolares a la comprensión de emociones es pequeña.

En la Tabla nº 84 se presentan los resultados obtenidos en la regresión realizada de los activos escolares percibidos por el alumnado sobre *Regulación de Emociones (TMMS-R)*. Como puede observarse, el modelo de regresión resultó significativo estadísticamente, $F(8,1913) = 13,64$; $p < ,001$; explicando el 5% de la varianza observada en esta variable.

Resultados: La contribución de los activos escolares.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 84. Regresión lineal múltiple jerárquica de activos sobre regulación de emociones- TMMS-R

Predictores	B	rs ²	R ² y sig. del cambio	Gl	F
Paso1			,02***	4/1917	9,71
Sexo	-,10***	,011			
Edad	-,08**	,006			
Nivel Socioeconómico	,06**	,003			
Nivel Educativo	-,08**	,004			
Paso 2			,05***	8/1913	13,64
Sexo	-,13***	,017			
Edad	-,07**	,004			
Nivel Socioeconómico	,06*	,003			
Nivel Educativo	-,08**	,005			
Clima social	-,00	,000			
Vínculos con el centro	,08**	,004			
Claridad de normas y valores	,10***	,007			
Empoderamiento y oportunidades	,03	,001			

rs²=correlación semiparcial al cuadrado *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

En un primer paso, fueron introducidas las denominadas variables sociodemográficas, resultando que del mismo modo, el sexo, la edad y el nivel educativo familiar fueron predictores negativos de la regulación de emociones. En concreto, el ser chica, el tener mayor edad y un mayor nivel educativo en la familia contribuía a tener una menor competencia percibida en la regulación de emociones. En sentido contrario, encontramos que el nivel socioeconómico familiar fue un predictor positivo también de la regulación de emociones, de forma que ésta mejoraba a mayor poder adquisitivo de las familias del alumnado.

Los resultados pusieron de manifiesto que una vez controladas las variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel educativo y socioeconómico familiar), las variables de activos escolares suponían un aumento del 3% en la explicación de esta indicador de competencia o inteligencia emocional. En concreto, son dos los activos escolares (la claridad de normas y valores, por un lado, y los vínculos con el centro, por otro) quienes predecían dicho incremento de la varianza explicada en la regulación de emociones por parte de los adolescentes de nuestra muestra. Igualmente que destacamos antes la contribución de los activos escolares a la competencia emocional, en este caso, respecto a la regulación de emociones, resulta ser pequeña.

En la Tabla nº 85 se presentan los resultados obtenidos en la regresión realizada de los activos escolares percibidos por el alumnado sobre *Habilidades Sociales*. Como puede observarse en dicha tabla, el modelo de regresión resultó significativo estadísticamente, $F(8,1902)=15,34$; $p < ,001$; explicando el 6% de la varianza observada en esta variable.

Resultados: La contribución de los activos escolares.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 85. Regresión lineal múltiple jerárquica de activos escolares sobre habilidades sociales

Predictores	B	rs ²	R ² y sig. del cambio	GI	F
Paso 1			,02***	4/1906	11,88
Sexo	,08***	,006			
Edad	,09***	,007			
Nivel Socioeconómico	,08**	,005			
Nivel Educativo	,06**	,003			
Paso 2			,06***	8/1902	15,34
Sexo	,06**	,003			
Edad	,09***	,007			
Nivel Socioeconómico	,08**	,005			
Nivel Educativo	,05	,001			
Clima social	,05*	,002			
Vínculos con el centro	,01	,000			
Claridad de normas y valores	,13***	,010			
Empoderamiento y op.	,05	,001			

rs²=correlación semiparcial al cuadrado *** p < .001; ** p < .01; * p < .05

En un primer paso, fueron introducidas las denominadas variables sociodemográficas, resultando que el sexo, la edad, el nivel socioeconómico y educativo familiar –éste último no se mantiene en el segundo paso- fueron predictores positivos de las habilidades sociales. Es decir, el ser chica, el tener mayor edad y un mayor nivel socioeconómico familiar contribuía a tener unas mayores habilidades sociales.

Los resultados pusieron de manifiesto que una vez controladas las variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel educativo y socioeconómico familiar), las variables de activos escolares, en un segundo paso, suponían un aumento del 4% en la explicación de este indicador de competencia social. En concreto, fundamentalmente un activo escolar (la claridad de normas y valores vivenciada en el centro) era el mayor predictor de dicho incremento en las habilidades sociales del alumnado de nuestra muestra, aunque también resultó ser significativo en menor grado la contribución del clima social entre iguales.

En la Tabla nº 86 se presentan los resultados obtenidos en la regresión realizada de los activos escolares percibidos por el alumnado sobre *Valores Personales*. Como puede observarse en la tabla referida, dicho modelo de regresión resultó significativo estadísticamente, $F(8,1915) = 28,25; p < ,001$; explicando el 10% de la varianza observada en esta variable.

Resultados: La contribución de los activos escolares.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 86. Regresión lineal múltiple jerárquica de activos escolares sobre valores personales

Predictores	B	rs ²	R ² y sig. del cambio	GI	F
Paso 1			,03***	4/1919	14,66
Sexo	,15***	,022			
Edad	,02	,000			
Nivel Socioeconómico	,06*	,002			
Nivel Educativo	,06*	,002			
Paso 2			,10***	8/1915	28,25
Sexo	,10***	,011			
Edad	,03	,001			
Nivel Socioeconómico	,06*	,003			
Nivel Educativo	,05	,002			
Clima social	-,06**	,004			
Vínculos con el centro	,03	,001			
Claridad de normas y valores	,27***	,047			
Empoderamiento y op.	,00	,000			

rs²=correlación semiparcial al cuadrado

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

En un primer paso, fueron introducidas las denominadas variables sociodemográficas, resultando que el sexo, el nivel socioeconómico y educativo familiar –éste último no se mantiene en el segundo paso- fueron predictores positivos de los valores personales. Es decir, el ser chica, el tener mayor edad y un mayor nivel socioeconómico familiar contribuía a tener unas mayores puntuaciones en valores personales.

Los resultados pusieron de manifiesto que una vez controladas las variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel educativo y socioeconómico familiar), en un segundo paso, las variables de activos escolares suponían un aumento del 8% en la explicación de este indicador de competencia moral. Es de destacar, en concreto, que fundamentalmente un activo escolar con un mayor tamaño del efecto (la claridad de normas y valores vivenciada en el centro) era el mayor predictor de dicho incremento, aunque hay que apuntar que la percepción del clima social, de forma menos significativa, se relacionó de forma negativa con los valores personales.

En la Tabla nº 87 se presentan los resultados obtenidos en la regresión realizada de los activos escolares percibidos por el alumnado sobre **Valores Sociales**. Como puede observarse en dicha tabla, el modelo de regresión resultó significativo estadísticamente, $F(8,1915) = 30,80$; $p < ,001$; explicando el 11% de la varianza observada en esta variable.

Resultados: La contribución de los activos escolares.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 87. Regresión lineal múltiple jerárquica de activos escolares sobre valores sociales					
Predictores	B	rs ²	R ² y sig. del cambio	GI	F
Paso 1			,01***	4/1919	5,23
Sexo	,04	,001			
Edad	-,06**	,004			
Nivel Socioeconómico	-,01	,000			
Nivel Educativo	,06*	,003			
Paso 2			,10***	8/1915	28,25
Sexo	-,01	,000			
Edad	-,05*	,002			
Nivel Socioeconómico	-,01	,000			
Nivel Educativo	,06*	,003			
Clima social	-,05*	,002			
Vínculos con el centro	,04	,001			
Claridad de normas y valores	,24***	,037			
Empoderamiento y op.	,10***	,007			

rs²=correlación semiparcial al cuadrado *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

Las variables sociodemográficas fueron introducidas en un primer paso, resultando que la edad era un predictor negativo de los valores sociales informados por el alumnado, mientras que el nivel educativo familiar resultaba ser un predictor positivo. Es decir, que a mayor edad los alumnos mostraban menos valores de tipo social (justicia, igualdad, compromiso social, etc.) y cuanto mayor era el nivel educativo de sus familias, en mayor grado presentaban dichos valores sociales.

En un segundo paso, los resultados pusieron de manifiesto que una vez controladas las variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel educativo y socioeconómico familiar), las variables de activos escolares suponían un aumento del 10% en la explicación de este indicador de competencia moral. Es de señalar cómo dos activos escolares (la claridad de normas y valores junto al empoderamiento y las oportunidades positivas percibidas en el centro) eran los mayores predictores de dicho incremento. Hay que apuntar que el factor de claridad de normas y valores era el activo fundamental en la regresión por su mayor tamaño del efecto. Por último, comentar que la percepción del clima social, de forma menos significativa, se relacionó de forma negativa con los valores sociales.

En la Tabla nº 88 se presentan los resultados obtenidos en la regresión realizada de los activos escolares percibidos por el alumnado sobre *Compromiso con el Aprendizaje*. Como puede observarse en la tabla, dicho modelo de regresión resultó significativo estadísticamente, $F(8,1931) = 29,48$, $p < .001$; explicando el 11% de la varianza observada en esta variable.

Resultados: La contribución de los activos escolares.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla nº 88. Regresión lineal múltiple jerárquica de activos escolares sobre compromiso con el aprendizaje

Predictores	B	rs ²	R ² y sig. del cambio	Gl	F
Paso 1			,02***	4/1935	11,12
Sexo	,10***	,011			
Edad	-,10***	,010			
Nivel Socioeconómico	,01	,000			
Nivel Educativo	,02	,000			
Paso 2			,11***	8/1931	29,48
Sexo	,06**	,004			
Edad	-,08***	,006			
Nivel Socioeconómico	,01	,000			
Nivel Educativo	,01	,000			
Clima social	-,03	,001			
Vínculos con el centro	,20***	,024			
Claridad de normas y valores	,17***	,020			
Empoderamiento y op.	-,03	,001			

rs²=correlación semiparcial al cuadrado *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

Respecto a la contribución de las variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel educativo y socioeconómico familiar), hay que señalar que tanto en un primer paso como en un segundo, tanto el sexo como la edad fueron predictores significativos relacionados con el compromiso con el aprendizaje, pero en sentido distinto. Así, el sexo fue un predictor positivo – en el sentido de que ser chica contribuía claramente a un mayor compromiso con el aprendizaje y los estudios-, mientras que la edad resultó ser un predictor negativo: a mayor edad, menor compromiso informado con el aprendizaje, una especie de declive del compromiso en el transcurso de la educación secundaria.

En un segundo paso, los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que dos activos escolares con mayor tamaño del efecto (los vínculos con el centro, y la claridad de normas y valores percibidos) eran los predictores del incremento (un 9 % de la varianza) en las puntuaciones de compromiso del aprendizaje en el alumnado de nuestra muestra. Es decir, que cuanto mayor eran los vínculos y la claridad percibida respecto a la acción educativa en cuanto a normas y valores, significativa y claramente era mayor el compromiso con el aprendizaje informado por el alumnado de nuestra muestra.

En la Tabla nº 89 se presentan los resultados obtenidos en la regresión realizada de los activos escolares percibidos por el alumnado sobre *Rendimiento Académico* (notas del curso). Como puede observarse en dicha tabla, el modelo de regresión resultó significativo estadísticamente, $F(8,1927) = 62,57$; $p < .001$; explicando el 21% de la varianza observada en esta variable.

Resultados: La contribución de los activos escolares.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Tabla n° 89. Regresión lineal múltiple jerárquica de activos escolares sobre rendimiento académico

Predictores	B	Rs ²	R ² y sig. del cambio	GI	F
Paso 1			,20***	4/1931	119,07
Sexo	,04	,001			
Edad	-,30***	,097			
Nivel Socioeconómico	,06*	,003			
Nivel Educativo	,23***	,046			
Paso 2			,21***	8/1927	62,57
Sexo	,03	,001			
Edad	-,29***	,088			
Nivel Socioeconómico	,06*	,003			
Nivel Educativo	,24***	,049			
Clima social	-,06**	,004			
Vínculos con el centro	,10***	,006			
Claridad de normas y valores	,02	,000			
Empoderamiento y op.	,05	,001			

rs²=correlación semiparcial al cuadrado *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

Respecto a la contribución de las variables sociodemográficas, hay que señalar que tanto en un primer paso como en un segundo, tanto la edad como el nivel socioeconómico y educativo familiar fueron predictores significativos y potentes por su tamaño del efecto, estando relacionados con el rendimiento académico, pero de diversa manera. Así, la edad fue un claro y potente predictor negativo en el rendimiento académico informado por el alumnado – en el sentido de que tener mayor edad se relacionaba con un peor rendimiento académico–, mientras que el nivel educativo de forma mucho más clara y potente, y en cierta medida, el nivel socioeconómico de la familia, resultaron ser predictores positivos: así, a mayor nivel educativo fundamentalmente mayor rendimiento académico en el alumnado.

En un segundo paso, los resultados pusieron de manifiesto que una vez controladas las variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel educativo y socioeconómico familiar), las variables de activos escolares suponían sólo un aumento del 1% en la explicación de este indicador de éxito escolar. En concreto, mientras que los vínculos con el centro contribuían positivamente en algo a explicar la varianza del rendimiento académico del alumnado, en el caso del clima social en concreto lo hacía de forma negativa, pero con un tamaño del efecto apenas considerable. No obstante, hay que reseñar que la contribución de las variables sociodemográficas (de forma positiva: el nivel educativo; y de forma negativa: la edad) son las variables más explicativas en el modelo de regresión sobre rendimiento académico.

En la Tabla n° 90 se presentan los resultados obtenidos en la regresión realizada de los activos escolares percibidos por el alumnado sobre *Problemas de Ajuste Interno*. Como puede observarse a continuación en la tabla referida, dicho modelo de regresión resultó significativo

Resultados: La contribución de los activos escolares.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

estadísticamente, $F(8,1929) = 24,71$; $p < ,001$; explicando el 9% de la varianza observada en esta variable.

Tabla nº 90. Regresión lineal múltiple jerárquica de activos escolares sobre problemas de ajuste interno

Predictores	B	rs ²	R ² y sig. del cambio	Gl	F
Paso 1			,06***	4/1933	29,02
Sexo	,21***	,044			
Edad	,05*	,003			
Nivel Socioeconómico	-,08**	,005			
Nivel Educativo	-,01	,000			
Paso 2			,09***	8/1929	24,71
Sexo	,20***	,042			
Edad	,05*	,003			
Nivel Socioeconómico	-,07**	,004			
Nivel Educativo	,00	,000			
Clima social	-,14***	,017			
Vínculos con el centro	-,11***	,008			
Claridad de normas y valores	,04	,001			
Empoderamiento y op.	-,01	,000			

rs²=correlación semiparcial al cuadrado *** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

Respecto a la contribución de las variables sociodemográficas, hay que señalar que tanto en un primer paso como en un segundo, tanto el sexo como la edad y el nivel socioeconómico familiar fueron predictores significativos relacionados con el ajuste de tipo interno, pero en sentido distinto. Así, el sexo fue un predictor claramente de signo positivo y con mayor tamaño del efecto— en el sentido de que ser chica contribuía claramente a tener mayores problemas de ajuste interno o salud mental—, en menor medida también lo fue la edad, de forma a mayor edad un peor ajuste interno. Por su parte, el nivel socioeconómico fue un predictor de signo negativo, aunque con mucho menor peso: a mayor nivel socioeconómico en la familia, menores problemas de ajuste interno.

Los resultados pusieron de manifiesto, en un segundo paso, que una vez controladas las variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel educativo y socioeconómico familiar), las variables de activos escolares suponían un aumento del 4% en la explicación de este indicador de desajuste adolescente. Así, se encontró que dos activos escolares (el clima social y los vínculos con el centro) eran los predictores de dicho incremento en las puntuaciones de problemas de ajuste interno del alumnado de nuestra muestra. Es decir, que cuanto mejor era fundamentalmente el clima social – por su mayor tamaño el efecto- y algo en menor grado los vínculos establecidos con el centro, menores problemas de ajuste interno presentaban los y las adolescentes del estudio.

Resultados: La contribución de los activos escolares.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

En la Tabla nº 91 se presentan los resultados obtenidos en la regresión realizada de los activos escolares percibidos por el alumnado sobre *Problemas de Ajuste Externo*. Como puede observarse en la tabla a continuación, dicho modelo de regresión resultó significativo estadísticamente, $F(8,1929) = 13,83$; $p < ,001$; explicando el 5% de la varianza observada en esta variable.

Tabla nº 91. Regresión lineal múltiple jerárquica de los activos escolares sobre problemas de ajuste externo

Predictores	B	rs ²	R ² y sig. del cambio	GI	F
Paso 1			,03***	4/1933	14,99
Sexo	,10***	,010			
Edad	,09***	,008			
Nivel Socioeconómico	,06*	,002			
Nivel Educativo	-,11***	,009			
Paso 2			,05***	8/1929	13,83
Sexo	,10***	,010			
Edad	,09***	,007			
Nivel Socioeconómico	,06*	,003			
Nivel Educativo	-,10***	,007			
Clima social	-,09***	,006			
Vínculos con el centro	-,11***	,007			
Claridad de normas y valores	,01	,000			
Empoderamiento y op.	,00	,000			

rs²=correlación semiparcial al cuadrado *** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

Respecto a la contribución de las variables sociodemográficas, hay que señalar que tanto en un primer paso como en un segundo momento, tanto el sexo como la edad y el nivel educativo y socioeconómico familiar – éste último de forma menos significativa- fueron predictores relacionados con los problemas de ajuste externo. Así, el sexo y la edad fueron claros predictores de signo positivo – en el sentido de que ser chica y tener mayor edad contribuía claramente a tener mayores problemas de ajuste externo o de tipo comportamental, en menor medida también lo fue el nivel socioeconómico, de forma a mayor nivel un peor ajuste externo. Por su parte, el nivel educativo fue un predictor de signo negativo: a mayor nivel educativo en la familia, menores problemas de ajuste externo o de comportamiento se daban en el alumnado de nuestra muestra.

Los resultados pusieron de manifiesto, en un segundo paso, que una vez controladas las variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel educativo y socioeconómico familiar), las variables de activos escolares suponían un aumento del 2% en la explicación de este indicador de desajuste adolescente. Así, se encontró – de la misma forma que en el caso del ajuste interno- que dos activos escolares (el clima social y los vínculos con el centro) eran los predictores de dicho incremento en las puntuaciones de problemas de ajuste externo. Es decir, que cuanto mejor eran los vínculos establecidos con el centro y el clima social percibido, menores problemas de ajuste externo presentaban los y las adolescentes del estudio.

Resultados: La contribución de los activos escolares.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

En la Tabla nº 92 se presentan los resultados obtenidos en la regresión realizada de los activos escolares percibidos por el alumnado sobre *Consumo de Sustancias*. Como puede observarse en dicha tabla, el modelo de regresión resultó significativo estadísticamente, $F(8,1927)= 50,06$, $p < ,001$; explicando el 17% de la varianza observada en esta variable.

Tabla nº 92. Regresión lineal múltiple jerárquica de los activos escolares sobre consumo de sustancias

Predictores	B	rs ²	R ² y sig. del cambio	Gl	F
Paso 1			,15***	4/1933	29,02
Sexo	,02	,000			
Edad	,40****	,150			
Nivel Socioeconómico	,06*	,003			
Nivel Educativo	-,00	,000			
Paso 2			,17***	8/1929	24,71
Sexo	,03	,001			
Edad	,38***	,140			
Nivel Socioeconómico	,06*	,003			
Nivel Educativo	-,00	,000			
Clima social	,01	,000			
Vínculos con el centro	-,10***	,006			
Claridad de normas y valores	-,03	,001			
Empoderamiento y op.	-,02	,000			

rs²=correlación semiparcial al cuadrado *** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

Respecto a la contribución de las variables sociodemográficas, hay que señalar que tanto en un primer paso como en un segundo momento, resultó que la edad fue un claro y potente predictor positivo en el consumo de sustancias, aunque también en mucha menor medida lo fue el nivel socioeconómico familiar. Así, a mayor edad y mayor nivel socioeconómico, mayor consumo de sustancias informado por el alumnado de nuestra muestra.

Los resultados pusieron de manifiesto, en un segundo paso, que una vez controladas las variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel educativo y socioeconómico familiar), las variables de activos escolares suponían un aumento del 2% en la explicación de este indicador de desajuste adolescente. Así, se encontró en este caso que solo un activo – los vínculos establecidos con el centro- resultó ser un predictor negativo del consumo, aunque con un tamaño del efecto bajo. Es decir, que cuanto mejor eran los vínculos establecidos con el centro, menor era el consumo de sustancias informado por los y las adolescentes del estudio.

Resultados: La contribución de los activos escolares.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Para terminar este bloque de resultados, se presentan los resultados de las regresiones de las variables sociodemográficas y los activos escolares sobre las dos variables que resumen la información contenida en las distintas variables de competencia (*competencia global*) y las tres variables de ajuste (*desajuste global*).

En la Tabla nº 93 se presentan los resultados obtenidos en la regresión realizada de los activos escolares percibidos por el alumnado sobre *la competencia global*. Como puede observarse en la tabla referida dicho modelo de regresión resultó significativo estadísticamente, $F(8,1931)=68,69$; $p < ,001$; explicando el 22% de la varianza observada en esta variable.

Tabla nº 93. Regresión lineal múltiple jerárquica de los activos escolares sobre competencia global

Predictores	B	rs ²	R ² y sig. del cambio	GI	F
Paso 1			,06***	4/1935	33,12
Sexo	,11***	,013			
Edad	-,11****	,012			
Nivel Socioeconómico	,10***	,008			
Nivel Educativo	,11***	,008			
Paso 2			,22***	8/1931	68,69
Sexo	,05**	,003			
Edad	-,09****	,009			
Nivel Socioeconómico	,10***	,010			
Nivel Educativo	,10***	,008			
Clima social	-,01	,000			
Vínculos con el centro	,19***	,026			
Claridad de normas y valores	,26***	,051			
Empoderamiento y op.	,01	,000			

rs²=correlación semiparcial al cuadrado *** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

Respecto a la contribución de las variables sociodemográficas, hay que señalar que tanto en un primer como en un segundo paso, salvo en el caso del sexo, que como ya vimos anteriormente mediatiza la percepción de activos escolares en nuestra muestra, todas las variables consideradas – edad, nivel educativo y socioeconómico familiar- resultaron ser predictores relacionados en una magnitud similar con la competencia global, aunque en el caso de la edad, de forma negativa. Así, a mayor edad menor competencia global percibida, mientras que a mayor nivel socioeconómico y educativo familiar, y en menor medida el sexo- el ser chica-, eran predictores de una competencia mayor en términos globales en el alumnado de nuestra muestra.

Respecto a la competencia global, los activos del centro, sobre todo dos de ellos, los vínculos positivos con el centro - con mayor peso- y la claridad de normas y valores contribuyeron de forma significativa a su predicción. Si las variables demográficas explicaron

Resultados: La contribución de los activos escolares.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

un 6% de su variabilidad, la inclusión de las variables del contexto escolar en la regresión aumentó notablemente su capacidad explicativa hasta llegar a un 22%, un aumento del 16%. Es decir, aquellos adolescentes que manifestaron percepciones más positivas de su centro en dichas variables presentaron claramente una mayor competencia global.

En la Tabla nº 94 se presentan los resultados obtenidos en la regresión realizada de los activos escolares percibidos por el alumnado sobre *la variable de desajuste global*. Como puede observarse en dicha tabla a continuación, el modelo de regresión resultó significativo estadísticamente, $F(8,1931) = 25,69$; $p < ,001$; explicando el 9% de la varianza observada en esta variable.

Tabla nº 94. Regresión lineal múltiple jerárquica de los activos escolares sobre desajuste global

Predictores	B	rs ²	R ² y sig. del cambio	GI	F
Paso 1			,05***	4/1935	27,74
Sexo	,18***	,033			
Edad	,11***	,011			
Nivel Socioeconómico	-,01	,000			
Nivel Educativo	-,07**	,004			
Paso 2			,09***	8/1931	25,69
Sexo	,18**	,033			
Edad	,11***	,011			
Nivel Socioeconómico	-,01	,000			
Nivel Educativo	-,06*	,002			
Clima social	-,13***	,015			
Vínculos con el centro	-,14***	,011			
Claridad de normas y valores	,03	,000			
Empoderamiento y op.	-,01	,000			

rs²=correlación semiparcial al cuadrado *** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

Respecto a la contribución de las variables sociodemográficas, hay que señalar que tanto en un primer como en un segundo paso, todas las variables consideradas – sexo, edad, nivel educativo- menos el nivel socioeconómico familiar- resultaron predictores relacionados con este indicador resumen del desajuste adolescente, aunque en el caso del nivel educativo se trataba de un predictor de signo negativo. Así, el sexo, el ser chica, contribuía claramente a presentar un mayor desajuste en términos globales – aunque en su momento vimos como no afectaba al consumo, sí a los problemas de ajuste tanto externo como interno-. Además, a mayor edad mayor desajuste global encontramos, mientras que a mayor nivel educativo familiar menor desajuste adolescente.

Resultados: La contribución de los activos escolares.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

En el caso del indicador de desajuste global, los resultados pusieron de manifiesto, en un segundo paso, que una vez controladas las variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel educativo y socioeconómico familiar), la capacidad explicativa de las variables referidas al contexto escolar fue algo menor, ya que sólo aumentaron la varianza explicada sólo en un 4%, sobre el 6% explicado por las variables sociodemográficas. Así, se encontró en este caso que dos activos escolares, los vínculos con el centro y el clima social percibido eran predictores de un mejor ajuste o menor desajuste en los adolescentes en general. Es decir, los y las adolescentes que indicaron un mejor clima social entre iguales, unos mayores vínculos con el centro, mostraron menos problemas de ajuste psicológico.

Resultados: La contribución de los activos escolares.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

**Síntesis de resultados sobre la contribución de los activos escolares al desarrollo positivo y ajuste adolescente a través de las regresiones efectuadas.*

Como hemos podido comprobar con anterioridad, las variables sociodemográficas contribuyeron de forma significativa y diferente a explicar la variabilidad observada en los distintos indicadores de competencia adolescente. En general, la aportación del sexo fue mayor que la edad.

El sexo, por un lado, fue un predictor negativo, especialmente en el caso de la competencia personal –autoestima- y emocional –comprensión y regulación de emociones-, y en menor medida del bienestar adolescente o satisfacción vital. Por otro lado, el sexo se reveló como predictor positivo especialmente en el caso los valores personales, y en menor medida de las habilidades sociales y el compromiso con el aprendizaje.

En cuanto a la edad como predictora, hay que destacar la relación negativa de cierto peso con el rendimiento académico, evidenciándose un declive de éste con la edad. En menor medida fue una variable que contribuía negativamente al compromiso con el aprendizaje o los valores y sólo de forma positiva con las habilidades sociales.

Por su parte, el nivel educativo familiar contribuyó en gran medida al rendimiento académico y el nivel socioeconómico lo hizo cuando se trataba de la competencia personal – autoestima- o el bienestar adolescente. Ambas variables familiares aportan poco o nada, sin embargo, a la explicación en el caso de la competencia social, emocional o moral.

Una vez controlados los efectos de estas variables sociodemográficas, los activos escolares añadieron poder explicativo en la regresión en mayor grado en los valores positivos personales y sociales así como en el caso del compromiso con el aprendizaje - aportando una contribución en estos casos que oscila del 8 al 10 %- y en menor grado, con la competencia emocional, personal, bienestar adolescente – del 3 al 6 %-, y con una aportación más pequeña incluso sobre el rendimiento académico – un 1%-.

Haciendo un balance general sobre las distintas competencias evaluadas, fue significativa la aportación de todos los activos escolares con la excepción del empoderamiento y las oportunidades positivas. Es de destacar que los vínculos con el centro fueron el activo escolar con una mayor contribución en las variables relacionadas con el bienestar e identidad adolescente – autoestima y satisfacción vital- como en las relacionadas con el éxito escolar – compromiso con el aprendizaje y rendimiento académico- ; y en menor medida, con la competencia emocional. Por su parte el activo de claridad de normas y valores se relacionó muy significativamente con la competencia social, moral y emocional. Mención especial merece la dimensión de clima social entre iguales, el cual se relacionó positivamente con la competencia personal y bienestar adolescente – en menor grado que los vínculos- y con la competencia

Resultados: La contribución de los activos escolares.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

social, como era de esperar, pero mostró cierta relación negativa aunque no muy significativa con la competencia moral y con el rendimiento académico.

En otro orden de cosas, respecto a las distintas medidas utilizadas para evaluar el ajuste-desajuste adolescente, la capacidad explicativa de los predictores de tipo sociodemográfico fue menor en general -salvo en el caso del consumo de sustancias, un 15 %- mientras que los activos escolares contribuyeron en menor medida en torno a un 2% de la variabilidad observada de las variables de consumo de sustancias, un 2% en la de los problemas externos y un 4% en el caso de los problemas de tipo interno.

Respecto a las variables sociodemográficas, el sexo contribuyó de forma significativa en el caso del ajuste tanto interno como externo, en el sentido de que ser chica se relacionaba con mayores problemas de ajuste. La edad fue un predictor tanto de un mayor consumo de sustancias como de la presencia de mayores problemas de ajuste. Por su parte mientras que un mejor nivel socioeconómico contribuía a un mayor consumo de sustancias a la vez que un mejor ajuste interno, un peor nivel educativo influía en mayores problemas de ajuste externo.

Analizando la contribución de los activos escolares podemos afirmar que algunas características del centro educativo contribuyeron significativamente a explicar la variabilidad observada en las tres variables de ajuste. El clima y los vínculos fueron los predictores más potentes, mientras que la claridad de normas sólo contribuyó en el caso de los problemas internos. En general, respecto al ajuste adolescente parece que el activo más decisivo del contexto escolar son los vínculos con el centro en las tres medidas estudiadas, mientras que el clima es relevante tanto en los problemas de ajuste tanto externo como interno, no así para el consumo de sustancias.

Por lo tanto, y teniendo en cuenta estos resultados, puede afirmarse que la relación existente entre la percepción de los activos escolares de los chicos y chicas y su ajuste y competencia es independiente en buena parte tanto del sexo y la edad como del nivel educativo o socioeconómico familiar. Por un lado, algunas características del centro, como los vínculos creados fundamentalmente, se asocian claramente tanto con una mayor competencia como con un mejor ajuste adolescente. Por otro lado, la claridad de normas y valores se relaciona sólo con la competencia global de los y las adolescentes, y el clima social o convivencia entre iguales lo hace en el caso del ajuste. En fin, el contexto escolar cuenta con activos o recursos capaces de promover el desarrollo adolescente y prevenir algunos problemas psicosociales. Dicho esto, hay que dejar claro que los activos del centro guardan una mayor relación con las competencias que con los problemas de los jóvenes.

3.9. DESARROLLO DE MODELOS ESTRUCTURALES PARCIALES EXPLICATIVOS DEL DESARROLLO POSITIVO Y AJUSTE ADOLESCENTE A PARTIR DE LOS ACTIVOS ESCOLARES MÁS RELEVANTES.

Como ya se vio en el capítulo de introducción y revisión bibliográfica, los datos de las investigaciones nos indican que ciertos activos escolares contribuyen tanto a la competencia y rendimiento académico, así como al ajuste adolescente. Es nuestra intención, llegados a este punto, comprobar las relaciones entre activos escolares y desarrollo positivo adolescente, partiendo de la importancia de los vínculos positivos como variable mediadora, ya que al hacer balance se antoja como el activo escolar fundamental. Así, partiendo tanto de las aportaciones teóricas como los activos relevantes en los distintos modelos de regresión previamente analizados, nos propusimos diseñar y probar estadísticamente la validez de modelos de ecuaciones estructurales. Estos modelos tienen la utilidad de tratar de aportar una visión explicativa más global, acerca de cómo las distintas variables estudiadas afectan al fenómeno estudiado. Asimismo, reducen la cantidad de información que debe ser analizada poniendo de relieve los aspectos esenciales de la situación explicada.

Sin detenernos en detalles, introduciremos brevemente en qué consisten los modelos estructurales. Los *Modelos de Ecuaciones Estructurales* constituyen una herramienta útil para el estudio de relaciones causales de tipo lineal sobre conceptos no físicos y abstractos denominados constructos, típicos de las ciencias sociales, que sólo pueden medirse de forma indirecta a través de indicadores. Estos modelos no prueban la causalidad, pero ayudan al investigador en la toma de decisiones, rechazando las hipótesis causales cuando se contradicen con los datos, es decir, con la estructura de covarianzas o correlaciones subyacentes entre las variables. Sus orígenes se encuentran en el “*path-analysis*”, cuya finalidad es el estudio de los efectos de unas variables consideradas como causas sobre otras tomadas como efectos.

Para el desarrollo de los modelos de ecuaciones estructurales, en primer lugar, el investigador, basándose en su conocimiento teórico, diseña el modelo que intenta representar de forma sencilla la realidad subyacente en las variables latentes, especificando las relaciones entre ellas. La hipótesis de partida de todos estos modelos es que reproducen exactamente la estructura de varianzas y covarianzas de las variables objeto de estudio, aunque no corroboran ni contradicen la existencia de causalidad. En segundo lugar, de cara a la estimación y contrastación de estos modelos, se han desarrollado diferentes aplicaciones o programas, de los que destacan *LISREL*, *EQS* o *AMOS*, siendo el primero el utilizado en nuestro trabajo. En líneas generales, la modelización según ecuaciones estructurales sigue una metodología que pasa por diferentes etapas: especificación, identificación, estimación de parámetros, evaluación del ajuste, re-especificación del modelo e interpretación de resultados (Batista-Foguet y Coenders, 2000; Díez-Medrano, 1992).

Resultados: Modelos estructurales.

A continuación se expondrán los resultados obtenidos en nuestra modelización de los datos.

3.9.1. Desarrollo del modelo teórico de activos escolares relevantes en la competencia y desajuste global.

Para la elaboración de un primer modelo teórico, partimos de los argumentos vertidos en el capítulo de introducción en el que se hace la revisión bibliográfica sobre la contribución del contexto escolar al desarrollo positivo y ajuste adolescente, mientras que el diseño y las propuestas estadísticas estaban basadas en los análisis llevados a cabo y expuestos en los apartados anteriores de este capítulo de resultados.

A continuación, se presenta la Figura nº 74 de desarrollo de este primer modelo.

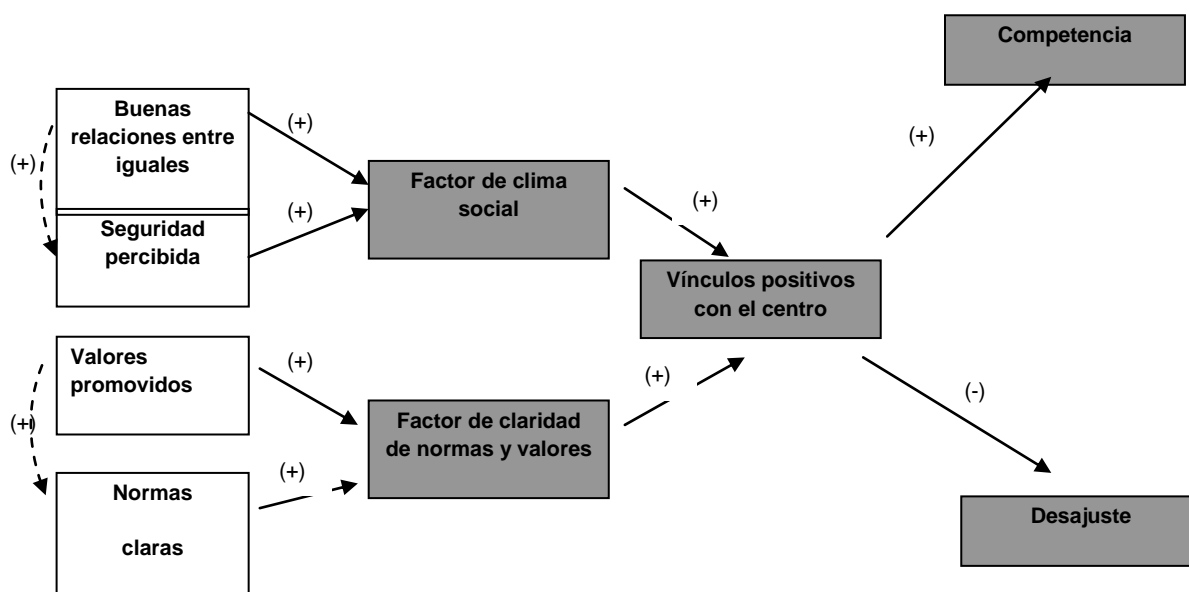


Figura nº 74. Representación gráfica del modelo teórico propuesto sobre la influencia de los activos escolares en la competencia y ajuste adolescente

Antes de entrar a detallar las hipótesis del modelo, debemos hacer una aclaración y es que partimos del presupuesto teórico de que el desarrollo psicológico positivo -o competencia- y el ajuste/desajuste de los adolescentes debe abordarse desde la lógica de la complejidad de los distintos contextos de desarrollo y las interrelaciones entre ellos. En ese sentido, las dinámicas serían mucho más complejas que las relaciones de causa-efecto planteadas en el modelo, las

cuales deberían ser suplidas la mayor parte de las veces por interinfluencias bidireccionales y multidireccionales. No obstante, dadas las limitaciones intrínsecas a este tipo de análisis estadístico, hemos tenido que tomar partido en el diseño del modelo por la dirección de la causalidad, sin negar ni obviar por ello otras posibilidades. Debemos recordar aquí que nuestro principal objetivo en el desarrollo de este modelo estructural es poder explicar comprensivamente y de la forma más parsimoniosa posible cómo el desarrollo y ajuste de los adolescentes está influenciado por los activos escolares estudiados.

A continuación, se expondrán, de forma más concreta y pormenorizada, las hipótesis que sustentan al modelo teórico propuesto:

- Activos escolares como el clima social entre iguales o la coherencia de la acción educativa (claridad de normas y valores) contribuyen a reforzar positivamente los vínculos positivos establecidos con el centro.
- Los vínculos positivos establecidos con el centro actuarían como variable mediadora fundamental de forma positiva en la competencia y de forma negativa en el desajuste, es decir, se relacionaría con un mejor ajuste adolescente.

Ahora se detallará el trabajo estadístico realizado con la finalidad de contrastar la validez para representar las relaciones entre los datos empíricos del modelo hipotético propuesto. Hay que recordar que la mayor parte de los descriptivos y correlaciones existentes entre las variables que forman parte del modelo ya se han expuesto con detalle en apartados anteriores.

Para ajustar el modelo propuesto se ha utilizado el programa estadístico *LISREL 8.71* (Jöreskog y Sörbom, 2004) utilizado frecuentemente para analizar las relaciones de dependencia que se establecen entre las variables propias de un modelo estructural y que influyen en un proceso psicológico y social. Hemos utilizado para la construcción del modelo la conocida como “*Estrategia de desarrollo del modelo*” y que consiste, básicamente, en partir del modelo conceptual y añadir, en caso de que sea necesario para conseguir un buen desarrollo y ajuste global, aquellos efectos directos que tengan sentido teórico. Por otro lado, también se eliminan los efectos directos no significativos. Se intenta que el modelo ajustado sea el más próximo al modelo conceptual a la vez que el más parsimonioso.

En la Figura nº 75, se recoge el diagrama del modelo ajustado con los coeficientes estandarizados para los efectos directos.

Resultados: Modelos estructurales.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

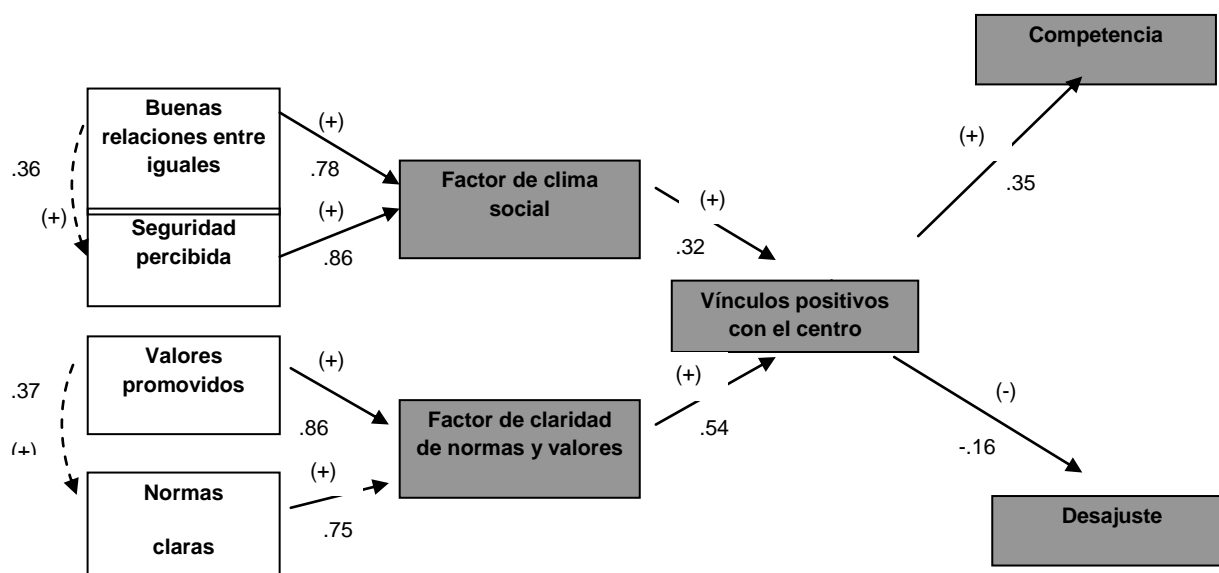


Figura nº 75. Representación gráfica del ajuste del modelo de la influencia de los activos escolares sobre la competencia y ajuste adolescente

El análisis de los resultados obtenidos debemos realizarlo con base a un criterio fundamental: el grado de ajuste del modelo a la matriz de datos empíricos. Para ello, los índices más frecuentes para la validación de modelos son el *RMSEA* (Root Mean Square Error of Aproximation), la *Chi-cuadrado*, los *grados de libertad* y el *valor P*. Estas medidas de bondad de ajuste quedan recogidas en la Tabla nº 95 y, como puede observarse, el modelo se ajusta de forma aceptable.

En la Tabla nº 95 se recogen los principales índices de ajuste global, correspondientes al modelo estimado, así como los valores de referencia para su interpretación.

Tabla nº 95. Medidas de bondad de ajuste del modelo estructural de las relaciones entre activos escolares y competencia y desajuste global								
Medidas de bondad de ajuste	RMSEA	Chi-cuadrado	AGFI	GFI	NFI	NNFI	CFI	IFI
Valores Obtenidos	.08 ($p < .001$; g.l.= 22)	371.01 ($p = .001$; g.l.= 22)	0.92	0.96	0.96	0.94	0.96	0.96
Valores recomendados	< .08		> .90	> .90	> .90	> .90	> .95	> .95

El estadístico que con más frecuencia se utiliza, junto al de *Chi-cuadrado*, para evaluar el ajuste global del modelo, es el *RMSEA*. Este estadístico hace referencia a la discrepancia entre correlaciones observadas y estimadas por el modelo y se recomienda que su valor sea inferior a 0.08. En nuestro caso, tal y como se puede apreciar en la Tabla nº 95, el valor es de 0.08, está justo en el límite del intervalo, por lo que el modelo propuesto puede considerarse como aceptable (Browne y Cudeck, 1993; Hu y Bentler, 1995; MacCallum, Browne y Sugawara, 1996; Steiger, 2007).

Siguiendo las recomendaciones de varios autores (p.ej., Hu y Bentler, 1998; MacCallum y Hong, 1997), evaluamos también el ajuste del modelo atendiendo a otros cuatro indicadores de ajuste (ver Tabla nº 95): el *NFI* (Normed Fit Index), el *NNFI* (Non-Normed Fit Index), el *CFI* (Comparative Fit Index) e *IFI* (Incremental Fit Index), que están basados en los valores de la función de ajuste. Estos índices han de ser mayores de 0.9 para expresar un modelo con un ajuste adecuado. En nuestro caso, los valores obtenidos han sido 0,96; 0,94; 0,96 y 0,96, respectivamente, por lo que demuestran nuevamente que el ajuste del modelo ha sido satisfactorio y adecuado.

Además de los estadísticos ya mencionados, existe una gran cantidad de índices elaborados para valorar el grado de ajuste entre el modelo teórico que queremos contrastar y el modelo empírico contenido en la matriz de datos. En general, se considera que son indicadores de un ajuste aceptable cuando alcanza un valor de 0.90 y de un ajuste excelente a partir de 0.95. Los más conocidos son el *GFI* (Goodness of Fit Index) y el *AGFI* (Adjusted Goodness of Fit Index). Estos índices de bondad de ajuste nos aportan información sobre la cantidad de varianza explicada en el modelo testado. El llamado *GFI* ha obtenido el valor de 0.96 en nuestro modelo, lo que supone un muy buen ajuste dentro de los parámetros recomendados. Si queremos tener en cuenta los grados de libertad hemos de analizar el *AGFI*, donde valores próximos a 0.00 serán propios de un mal ajuste y valores próximos a 1.00 expresarán un ajuste excelente. En nuestro caso, el valor es de 0.92, por lo que representa un ajuste bueno.

Los datos aportados por otros índices de bondad de ajuste, que tienen en cuenta la influencia de diferentes variables (tamaño de la muestra, complejidad del modelo, grados de libertad, etc.), también ofrecen total apoyo para la aceptación del modelo hipotetizado en nuestro estudio. Así, por ejemplo, el *RMR* (Root Mean Square Residual) y el *Standardized RMR* indican la proximidad entre la matriz de covarianzas original y la reproducida por el modelo propuesto. En nuestro caso, el valor es de 0.067 y 0.067, respectivamente. Aunque este coeficiente es susceptible de la decisión del investigador, cuanto más cerca esté el valor de 0.00, los residuales también estarán próximos a 0.

Los índices *PNFI* (Parsimony Normed Fit Index) y *PGFI* (Parsimony Goodness of Fit Index) comparan los valores en modelos alternativos. En este caso, los valores más próximos a 1.00 tendrían un ajuste perfecto y los valores cercanos a 0.00 quedarían sin ajuste. En nuestro

Resultados: Modelos estructurales.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

caso, estos valores han sido concretamente de 0.59 y 0.50, respectivamente, por lo que, sin llegar a establecer un ajuste perfecto, podemos hablar de un ajuste adecuado, ya que según Arias (2008) valores superiores a .50 se consideran adecuados cuando los índices de ajuste (AGFI, NNFI) presentan valores superiores a .90 .

Finalmente, el programa *LISREL* nos aporta el índice *CN* (Critical N), el cual nos facilita información sobre la adecuación del tamaño de la muestra más que del ajuste del modelo. Valores de este índice superiores a 200 indican un tamaño muestral satisfactorio. En nuestro caso, el valor de *CN* es de 200.71, mayor de 200 y, por tanto, indicador de un tamaño muestral suficiente. Este dato nos está indicando que la estimación del resto de índices y parámetros del modelo no se encontraría influenciada por el tamaño muestral.

En suma, estos datos parecen confirmar, estadísticamente, el modelo hipotético planteado inicialmente y que ha dado lugar al modelo ajustado dibujado en la Figura nº 75, y que plantea como propuesta teórica el valor central de los vínculos positivos establecidos en el centro, que son reforzados por ciertos activos o procesos relevantes en la vida del centro como el clima social entre iguales y la coherencia educativa a través de la claridad de normas y valores percibidos, y que dichos vínculos tienen una influencia positiva como promotor del desarrollo positivo o las competencias adolescentes, a su vez que tiene un papel protector respecto al desajuste global, relacionándose negativamente con los problemas de ajuste adolescente.

3.9.2. Desarrollo del modelo teórico de la influencia de activos escolares relevantes sobre la competencia académica y la satisfacción vital.

Para la elaboración de este segundo modelo teórico hipotetizado, igualmente partimos de los argumentos vertidos en la introducción teórica donde tras la revisión, concluimos que ciertos activos escolares no solo promueven metas de los centros, la competencia y el rendimiento académico, sino que además pueden estar implicadas también en el bienestar adolescente. Por su parte, el diseño y las propuestas estadísticas estaban basados en los análisis llevados a cabo y expuestos en los apartados anteriores de este capítulo de resultados.

A continuación, se presenta la Figura nº 76 de desarrollo teórico del modelo propuesto.

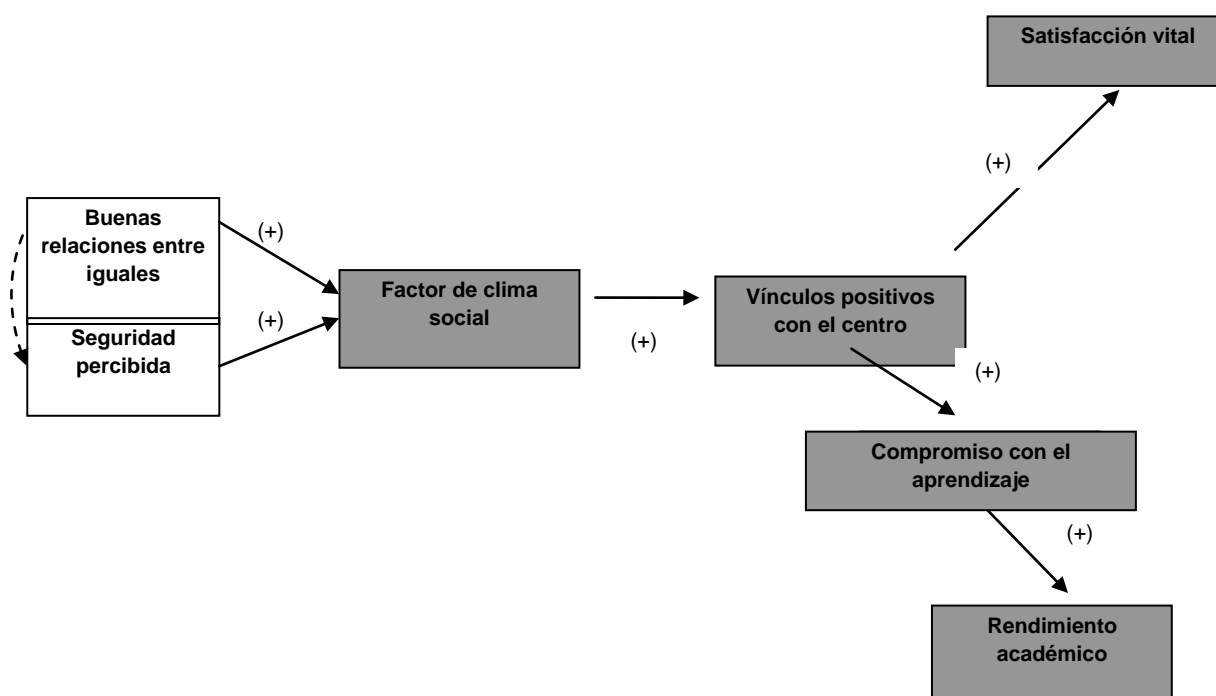


Figura nº 76. Representación gráfica del modelo teórico propuesto de la influencia de los activos escolares sobre el bienestar adolescente y el éxito escolar

Antes de entrar a detallar las hipótesis del modelo, debemos hacer una aclaración y es que partimos del presupuesto teórico de que ciertos activos escolares relevantes como el clima y los vínculos positivos pueden influir positivamente a dos objetivos que como contexto los centros de educación secundaria deben plantearse de forma complementaria para el verdadero éxito escolar: el bienestar adolescente a la vez que el rendimiento académico. Debemos recordar aquí que nuestro principal objetivo en el desarrollo de este modelo estructural es poder explicar comprensivamente y de la forma más parsimoniosa posible cómo el desarrollo y ajuste de los adolescentes está influenciado por los activos escolares estudiados.

Resultados: Modelos estructurales.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

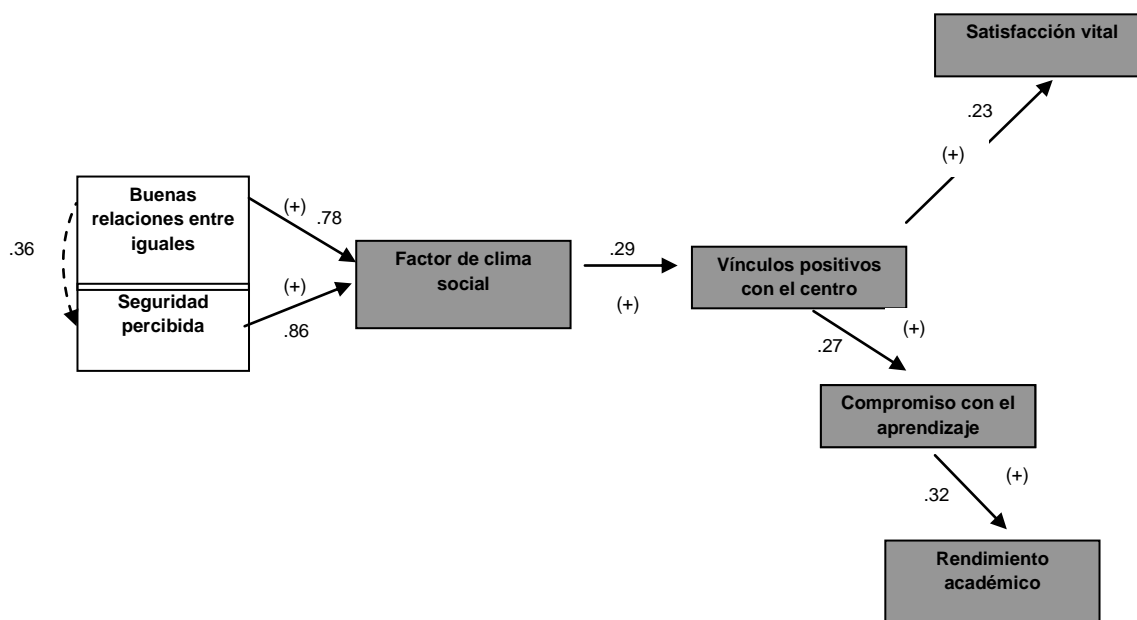
A continuación, se expondrán, de forma más concreta y pormenorizada, las hipótesis que sustentan al modelo teórico propuesto:

- Un activo escolar como el clima social entre iguales contribuye de forma notable a reforzar positivamente los vínculos positivos establecidos con el centro.
- Los vínculos positivos establecidos con el centro actuarían como variable mediadora fundamental de forma positiva tanto en la competencia y rendimiento académico como en el bienestar o satisfacción vital adolescente.

Ahora se detallará el trabajo estadístico realizado con la finalidad de contrastar la validez para representar las relaciones entre los datos empíricos del modelo hipotético propuesto. Hay que recordar que la mayor parte de los descriptivos y correlaciones existentes entre las variables que forman parte del modelo ya se han expuesto con anterioridad.

Para ajustar el modelo propuesto se ha utilizado, como comentamos en el anterior modelo, el programa estadístico LISREL 8.71 (Jöreskog y Sörbom, 2004). Hemos vuelto a utilizar para la construcción del modelo la conocida como “Estrategia de desarrollo del modelo”. En la Figura nº 77 se recoge el diagrama del modelo ajustado con los coeficientes estandarizados para los efectos directos.

Figura nº 77. Representación gráfica del ajuste del modelo de la influencia de los activos escolares sobre el bienestar adolescente y el éxito escolar.



El análisis de los resultados obtenidos nos permitió poder evaluar el grado de ajuste del modelo a la matriz de datos empíricos. Para ello, como ya indicamos anteriormente, los índices

más frecuentes para la validación de modelos son el *RMSEA* (Root Mean Square Error of Aproximation), la *Chi-cuadrado*, los *grados de libertad* y el *valor P*. *AGFI*, *GFI*, *NFI*, *CFI*, *IFI*. Estas medidas de bondad de ajuste quedan recogidas en la Tabla nº 96 y, como puede observarse, el modelo se ajusta de forma aceptable.

En la Tabla nº 96 se recogen los principales índices de ajuste global, correspondientes al modelo estimado, así como los valores de referencia para su interpretación.

Tabla nº 96. Medidas de bondad de ajuste del modelo estructural de las relaciones entre activos escolares y el bienestar y el éxito escolar							
Medidas de bondad de ajuste	RMSEA	Chi-cuadrado	AGFI	GFI	NFI	CFI	IFI
Valores Obtenidos	.08 ($p < .001$; g.l.= 7)	118.44 ($p = .001$; g.l.= 7)	0.95	0.98	0.86	0.86	0.86

El estadístico que con más frecuencia se utiliza, junto al de *Chi-cuadrado*, para evaluar el ajuste global del modelo, es el *RMSEA*. Este estadístico hace referencia a la discrepancia entre correlaciones observadas y estimadas por el modelo y se recomienda que su valor sea inferior a 0.08. En nuestro caso, tal y como se puede apreciar en la Tabla nº 96, el valor es de 0.08, está justo en el límite del intervalo, por lo que el modelo propuesto puede considerarse como aceptable (MacCallum et al, 1996; Steiger, 2007).

Siguiendo las recomendaciones de varios autores (p.ej., Hu y Bentler, 1998; MacCallum y Hong, 1997), evaluamos también el ajuste del modelo atendiendo a otros cuatro indicadores de ajuste (ver Tabla nº 96), el *NFI* (Normed Fit Index), el *CFI* (Comparative Fit Index) e *IFI* (Incremental Fit Index), que están basados en los valores de la función de ajuste. Estos índices han de ser mayores de 0.9 para expresar un modelo con un ajuste adecuado. En nuestro caso, los valores obtenidos han sido 0,86; 0,94; 0,86 y 0,86, respectivamente, por lo que demuestran un ajuste no del todo satisfactorio.

Además de los estadísticos ya mencionados, existe una gran cantidad de índices elaborados para valorar el grado de ajuste entre el modelo teórico que queremos contrastar y el modelo empírico contenido en la matriz de datos. En general, se considera que son indicadores de un ajuste aceptable cuando alcanza un valor de 0.90 y de un ajuste excelente a partir de 0.95. Los más conocidos son el *GFI* (Goodness of Fit Index) y el *AGFI* (Adjusted Goodness of Fit Index). Estos índices de bondad de ajuste nos aportan información sobre la cantidad de varianza explicada en el modelo testado. El llamado *GFI* ha obtenido el valor de 0.95 en nuestro modelo, lo que supone un muy muy buen ajuste dentro de los parámetros recomendados. Si queremos tener en cuenta los grados de libertad hemos de analizar el *AGFI*, donde valores próximos a 0.00 serán propios de un mal ajuste y valores próximos a 1.00 expresarán un ajuste excelente. En nuestro caso, el valor es de 0.98, por lo que representa un ajuste excelente.

Resultados: Modelos estructurales.

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Los datos aportados por otros índices de bondad de ajuste, que tienen en cuenta la influencia de diferentes variables (tamaño de la muestra, complejidad del modelo, grados de libertad, etc.), también ofrecen total apoyo para la aceptación del modelo hipotetizado en nuestro estudio. Así, por ejemplo, el *RMR* (Root Mean Square Residual) y el *Standardized RMR* indican la proximidad entre la matriz de covarianzas original y la reproducida por el modelo propuesto. En nuestro caso, el valor es de 0.066 y 0.066, respectivamente. Aunque este coeficiente es susceptible de la decisión del investigador, cuanto más cerca esté el valor de 0.00, los residuales también estarán próximos a 0.

Los índices *PNFI* (Parsimony Normed Fit Index) y *PGFI* (Parsimony Goodness of Fit Index) comparan los valores en modelos alternativos. En este caso, los valores más próximos a 1.00 tendrían un ajuste perfecto y los valores cercanos a 0.00 quedarían sin ajuste. En nuestro caso, estos valores han sido concretamente de 0.60 y 0.49, respectivamente, por lo que, sin llegar a establecer un ajuste perfecto, podemos hablar de un ajuste adecuado.

Finalmente, el programa *LISREL* nos aporta el índice *CN* (Critical N), el cual nos facilita información sobre la adecuación del tamaño de la muestra más que del ajuste del modelo. Valores de este índice superiores a 200 indican un tamaño muestral satisfactorio. En nuestro caso, el valor de *CN* es de 287,88, mayor de 200 y, por tanto, indicador de un tamaño muestral suficiente. Este dato nos está indicando que la estimación del resto de índices y parámetros del modelo no se encontraría influenciada por el tamaño muestral.

En definitiva, estos datos parecen confirmar, estadísticamente, el modelo hipotético planteado inicialmente y que ha dado lugar al modelo ajustado dibujado en la Figura nº 77, y que plantea como propuesta teórica el valor central de los vínculos positivos establecidos en el centro, que son reforzados por ciertos activos o procesos relevantes en la vida del centro como el clima social entre iguales, y que dichos vínculos tienen una influencia positiva como promotor de la competencia y rendimiento académico a la vez que realiza su contribución al bienestar adolescente, indicador fundamental para el desarrollo positivo.

En **conclusión**, con la plausibilidad de ambos modelos teóricos parciales presentados, podemos afirmar la centralidad de los vínculos positivos con el centro como un activo escolar decisivo implicado tanto en el bienestar como en el desarrollo positivo adolescente, así como en el éxito escolar y el ajuste adolescente.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo se discuten los resultados obtenidos en relación a los objetivos perseguidos en esta tesis doctoral, a la luz de las evidencias empíricas, revisadas previamente en la introducción teórica. Del mismo modo, se concluye sobre las aportaciones, fortalezas y debilidades de este trabajo de investigación. Es decir, discutiremos los resultados en base a la siguiente secuencia:

- 1) La percepción del alumnado sobre el centro educativo y sus activos en función del género y del curso escolar.
- 2) La influencia de algunas variables de centro en la percepción del alumnado sobre los activos escolares.
- 3) La percepción del profesorado sobre el centro educativo y sus activos en función de sus características.
- 4) El desarrollo positivo adolescente en función del género y curso escolar.
- 5) El ajuste/desajuste adolescente en función del género y curso escolar.
- 6) La influencia de las tipologías de activos y de centros en el desarrollo positivo y ajuste adolescente.
- 7) La contribución de los activos escolares en los modelos de regresión de los distintos indicadores de desarrollo positivo y ajuste adolescente utilizados en el estudio.
- 8) Los modelos estructurales explicativos del desarrollo positivo, bienestar adolescente, ajuste y éxito escolar a partir de los activos escolares más relevantes.

Finalmente, se presentan las implicaciones prácticas de cara a la intervención para la optimización del desarrollo positivo y ajuste adolescente, partiendo de los activos escolares evidenciados como relevantes en este estudio.

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Antes de empezar esta discusión, queremos destacar que este trabajo ha permitido fundamentalmente no solo caracterizar las vivencias de los adolescentes acerca de sus centros educativos como entornos, sino que especialmente ha servido para poner de relieve cómo la riqueza de activos escolares percibidos por el alumnado y el profesorado contribuye tanto al desarrollo positivo como al ajuste adolescente, cómo y cuál es la contribución diferencial de cada uno de ellos, como veremos en los apartados finales de esta discusión.

4.1. LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE EL CENTRO Y SUS ACTIVOS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y CURSO ESCOLAR.

Para llegar a concluir sobre la contribución diferencial de los activos escolares al desarrollo positivo adolescente, había que recorrer un camino previo, y un primer paso necesario para ello fue la *validación de una escala de percepción del clima y funcionamiento del centro educativo desde la perspectiva del alumnado*. En general, podemos afirmar que los resultados obtenidos han permitido avalar tanto la adecuación de las propiedades métricas de los ítems como la validez y fiabilidad de la escala en su conjunto. Dicha escala en su versión final de 30 ítems ofrece cuatro puntuaciones de subescalas o factores de segundo orden: a) clima social (buenas relaciones entre iguales; seguridad percibida); b) vínculos con el centro (satisfacción y sentido de pertenencia al centro; apoyo percibido del profesorado); c) claridad de normas y valores a nivel de centro; y d) oportunidades positivas y empoderamiento; además de una puntuación global relativa a un único factor de tercer orden que supone un indicador de la riqueza contextual de los centros educativos como contextos de desarrollo adolescente.

El buen ajuste obtenido por el modelo nos hace considerar que no solo hemos captado de forma sintética las dimensiones fundamentales en la percepción de la vida del centro, sino que además la puntuación global puede considerarse como un indicador de los activos escolares o la calidad o riqueza contextual del centro con el objetivo de comprobar su contribución a la promoción del desarrollo positivo en base a las percepciones del alumnado sobre su funcionamiento. Es más, creemos que dicho instrumento puede ser realmente útil para el mapeo, la evaluación de las fortalezas y debilidades de los centros de educación secundaria. Por tanto, de dicha evaluación se pueden derivar propuestas y sugerencias de intervención para la mejora del clima y los procesos de centro, que serán comentadas y desarrolladas en un último apartado de esta discusión.

La validación de la escala de centro para alumnos nos permitió posteriormente caracterizar las vivencias de los y las adolescentes de nuestra muestra acerca de sus centros educativos. Pasemos ahora, por tanto, en este apartado a discutir el sentido de los hallazgos fundamentales encontrados en relación a las *diferencias de género y evolución de las percepciones del alumnado sobre sus centros educativos a lo largo de los distintos cursos de la educación secundaria estudiados*.

Hablemos en primer lugar de la *dimensión o factor de clima social*. Así, como reveló el análisis confirmatorio y apuntan otros estudios (Martín et al., 2005), las buenas relaciones entre

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

iguales y la percepción de seguridad/inseguridad entre el alumnado son dos procesos estrechamente relacionados en la vida de un centro. En cuanto a la *valoración general* de dicho clima social, éste fue percibido de forma positiva en general en nuestra muestra, aunque mucho más favorablemente en el caso de la percepción de las relaciones entre iguales. Este dato va en la misma línea de lo encontrado por diversos estudios en nuestro contexto (Díaz-Aguado, 2009; Marchesi et al., 2006; Vidal y Mota, 2008), que evidencian que los adolescentes españoles en unos porcentajes muy mayoritarios se manifiestan bastante o muy satisfechos de las relaciones y amistades con iguales en el contexto escolar.

Además, *la valoración de dichas relaciones con los compañeros en el caso de la educación secundaria* es superior incluso a la percepción de las relaciones entre profesorado y alumnado. Este último hecho contrasta con lo que ocurre en la etapa de educación primaria, donde según Marchesi (2002) las relaciones entre profesorado y alumnado son las más valoradas. Por un lado, es evidente que en la educación secundaria las relaciones entre profesorado y alumnado tienen condiciones estructurales diferentes (mayor número de profesores, materias, etc.) que hacen que la distancia emocional pueda ser mayor. Por otro, es que además con la llegada de la adolescencia, el grupo de iguales cobra una mayor relevancia como contexto de desarrollo y eso contribuye a su vez a una valoración mayor de dichas relaciones. Pero no solo la investigación revela una percepción positiva del clima social entre iguales o de convivencia entre el propio alumnado, sino que además nuestros adolescentes suelen expresar un nivel más bajo de sentimientos de inseguridad respecto de la escuela comparado con otros países de nuestro entorno (Blaya et al., 2006). Todo ello nos lleva a considerar que al menos *en nuestra muestra los centros educativos son entornos sociales vivenciados positivamente*.

En relación a la *percepción del clima social en función del género*, los análisis confirmaron que existían diferencias significativas en el sentido de que los chicos percibían mejor dicho clima. Al examinar los resultados de investigación al respecto, encontramos que no existen resultados concluyentes (Trianes et al., 2006), ya que en algunos casos se encuentran percepciones más favorables en chicos que en chicas (Cava y Musitu, 1999), mientras que en otros no se encuentran diferencias significativas (Martín et al., 2003). A nuestro juicio, consideramos que probablemente ello se deba a que muchas veces en dichos estudios no se hace una necesaria distinción de la evaluación de la percepción de las relaciones entre iguales respecto a la de las relaciones profesorado-alumnado – siendo valoradas conjuntamente-. Esta evaluación conjunta puede enmascarar lo que en nuestro estudio se revela como dos experiencias claramente percibidas de forma diferencial por chicos y chicas, siendo éstas últimas quienes valoran de forma mucho más favorable las relaciones con el profesorado, frente a los chicos quienes perciben más positivamente las relaciones con los iguales.

Estas diferencias de género encontradas podrían explicarse en base a lo que resaltan ciertos autores (Buhrmester, 1996; Parra et al., 2004) acerca de las vivencias distintas de las relaciones y la amistad en el caso de chicos o chicas, de forma que hay dimensiones que pueden ser más valoradas en un caso que otro. Así, las chicas parecen valorar más la importancia de establecer intimidad en las relaciones estrechas; mientras que los chicos valoran más la relación con el grupo de iguales, lo que pudiera en nuestro estudio en el caso de los adolescentes varones contribuir a una valoración más positiva de las relaciones con los compañeros a nivel de centro.

Sin embargo, *la percepción de seguridad en relación al género*, aspecto asociado a la valoración de las relaciones entre iguales en la validación de la escala, no fue considerada tan positivamente en general en nuestra muestra, recibiendo unas puntuaciones claramente inferiores. Así, resultó que fueron los chicos quienes significativamente percibieron el ambiente escolar como menos inseguro. Este dato contrasta con las evidencias de otros estudios (Blaya et al., 2006; Trianes et al., 2006) - aunque no es exactamente la misma forma de evaluación- donde se muestra cómo son las chicas quienes valoran más la importancia de la seguridad en el contexto escolar. Estos resultados podrían interpretarse en base a lo que apuntan autores como Fraser y Fisher (1986), quienes encuentran que los chicos parecen tener una mayor tendencia a estar cómodos en situaciones con fricción y competitividad, mientras que las chicas suelen preferir entornos más cooperativos y con normas más explícitas. Ello podría hacer que los chicos consideraran más normales ciertos hechos que en el caso de las chicas pudieran generar cierta percepción de inseguridad.

Respecto a *la percepción del clima social en función del curso escolar*, hay que resaltar que fue el único factor cuya *valoración* fue *significativamente creciente* con el transcurso de la educación secundaria, especialmente en el caso de los chicos. Al revisar la literatura al respecto, aunque algunos autores no encuentran diferencias significativas en la percepción del clima social con la edad (Martín et al., 2003), en diversos estudios en nuestro contexto (Cava y Musitu, 1999; Moreno et al., 2005; Rodríguez Muñoz, 2003; Trianes et al., 2006) se encuentra que la percepción de apoyo de los compañeros y de buenas relaciones con los iguales a nivel de centro, suelen ser más altas al principio de la educación secundaria. La investigación, por tanto, parece más bien apuntar hacia una mejor valoración del clima social y de convivencia en el primer ciclo de la ESO, aunque se da la paradoja de que es en dicho tramo en el que se da una mayor proporción de agresiones entre los alumnos y se producen más situaciones que perturban la convivencia escolar (Defensor del Pueblo, 2000; Rodríguez-Muñoz, 2003; Trianes, 2000).

Nuestros resultados en principio contrastan con lo evidenciado en la literatura, aunque hay que matizar que nuestros datos alcanzan solo al transcurso de la educación secundaria, por lo que no pudimos evidenciar un *posible declive posterior con la edad* de la satisfacción con las relaciones entre iguales, apuntado por algunos autores (Cava y Musitu, 1999; Seidman et al., 1994). Dichos autores argumentan, por ejemplo, que el cambio en las prácticas educativas en el aula y la mayor presión curricular en el caso del bachillerato, pudieran incidir en dicha percepción del clima social disminuyendo las oportunidades para la interacción y participación del alumnado. No obstante, en el transcurso de la educación secundaria, esta tendencia en nuestra muestra podría ser interpretada como reflejo de que los adolescentes acaben sintiéndose más cómodos en un entorno que conocen cada vez mejor a la vez que establecen más redes de apoyo entre iguales. Por tanto, dicha valoración creciente de las relaciones con los iguales nos estaría hablando de una integración progresiva en el entorno social tras la transición de la educación primaria a la secundaria.

Por su parte, *el factor de vínculos con el centro* fue percibido de forma bastante positiva por nuestra muestra. No obstante, hay que reseñar que en el caso de la satisfacción con la propia escuela, aunque se ha producido un aumento en los últimos tiempos de los sentimientos positivos hacia la escuela en los escolares españoles (Moreno et al., 2008), especialmente en el

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

caso de las chicas, no somos de los países europeos con mayor satisfacción y vinculación con la escuela. Este dato contrasta con la percepción tan positiva de las relaciones interpersonales por parte del alumnado, ya comentadas. No obstante, diversos autores (Konu et al., 2002; Natvig et al., 2003; Samdal et al., 1998) destacan que la percepción del clima social, en particular en lo relativo a las relaciones con los iguales, no resulta ser una dimensión cuya percepción esté estrechamente asociada a la satisfacción con el colegio, al menos no tanto como cabría esperar. Sin embargo, como se evidenció en la validación de la escala, la satisfacción y la vinculación con la escuela están estrechamente asociadas a la percepción de la calidad de las relaciones con los educadores (Redy, Rhodes y Mulhall, 2003; Samdal et al., 1998).

En la relación a las *diferencias de género* respecto a la dimensión afectiva de la vida del centro (vínculos con centro y profesorado) en nuestra muestra hay que dejar claro que ésta fue valorada de forma más favorable y significativa por las chicas. Hecho que coincide con los datos empíricos de los estudios al respecto tanto a nivel internacional (Bulcock et al., 1991; Samdal et al., 1998) como en nuestro contexto (Moral-Jiménez, 2004; Moreno et al., 2005, 2008, 2012). Diversas interpretaciones pueden realizarse al respecto, pero nos alineamos con la tesis de que existe probablemente un mayor desajuste de las demandas del entorno escolar con las necesidades de mayor autonomía e iniciativa de los chicos adolescentes (Samdal et al., 1998). O mirando el reverso de la moneda, no solo se trata de que las expectativas por parte de la escuela puedan ser más fácilmente logradas por las chicas (mayor atención, esfuerzo, etc.) sino que además quizás exista de base una mayor orientación a la vinculación interpersonal con adultos en el caso de ellas, que además acaben desarrollando un mayor sentido de pertenencia al centro. Una vez más, estas diferencias de género nos hablan no solo de vivencias diferentes sobre los centros educativos en el caso de chicos y chicas, sino que es de esperar que éstos tengan notables repercusiones en el éxito y ajuste escolar, dada la centralidad de los vínculos como activo escolar evidenciado en nuestro estudio, como discutiremos posteriormente.

En cuanto a la *valoración de los vínculos con el centro en función del curso escolar* se produce en nuestro caso un declive significativo en el transcurso de la educación secundaria. Los estudios tanto en el ámbito internacional (Marks et al., 2004; Seidman, 1995) como en nuestro contexto (Moral-Jiménez, 2004; Moreno et al., 2005, 2008, 2012; Rodrigo et al., 2006) revelan un descenso similar de los sentimientos positivos hacia la escuela. En relación a este declive, algunos autores como Marks et al. (2004) aluden al fenómeno de la alienación escolar – el sentimiento de no tener un sitio, no ser cuidado, atendido y valorado-, el cual se da particularmente en el caso de ciertos adolescentes mayores. Esta disminución de la satisfacción con el centro en la educación secundaria puede explicarse a nuestro juicio en términos de desencuentro, de desajuste con las necesidades adolescentes y de aumento de las exigencias escolares a nivel curricular. Consideramos que dicho declive es un factor fundamental a revertir en la realidad de la educación secundaria, ya que como apunta la literatura los vínculos con el centro y el profesorado – la denominada conexión escolar- es la clave fundamental para el éxito escolar en sentido amplio: el rendimiento académico a la vez que la integración, desarrollo personal y saludable de los y las adolescentes (Blum y Libbey, 2004).

La *dimensión de claridad de normas y valores* recibió una valoración alta por el alumnado de nuestra muestra. Estos resultados coinciden con el estudio del Informe Conviven (2006), realizado por el grupo IDEA en la Comunidad de Madrid, el cual concluye no solo que

la convivencia es satisfactoria en la mayoría de los centros, sino que además normalmente se da una valoración alta de un buen orden, disciplina, adecuación y cumplimiento de normas en los centros de educación secundaria, al menos así lo manifiesta el 80% del alumnado y el 90% del profesorado.

Los análisis efectuados confirmaron la existencia de *diferencias de género* favorables a las chicas, siendo ellas quienes mejor valoraron la acción educativa de los centros al respecto. En la misma línea, los estudios realizados en nuestro contexto (ver revisión en Andrés-Gómez y Barrios, 2009) relevan que las chicas valoran mejor la claridad, adecuación y cumplimiento de las normas que los chicos, a la vez que suelen percibir menos favoritismo y parcialidad en la actuación del profesorado.

No obstante, en la percepción sobre la claridad de normas y valores no se observaron diferencias significativas con la edad o *curso escolar*, a pesar de observarse una cierta tendencia a su disminución en el transcurso de la educación secundaria. Ello contrasta en lo relativo a las normas, con lo encontrado en el estudio del grupo IDEA en la comunidad de Madrid -Informe Conviven (2006)-, donde se observa un cierto declive en la percepción favorable de las normas a lo largo de la educación secundaria y bachillerato, resultando que son los alumnos del primer ciclo frente a sus compañeros de cursos superiores los que tienen una visión más positiva de todos los aspectos relacionados con las normas y la disciplina. Consideramos que en nuestro caso quizás dicho declive no fue encontrado ya que nuestra muestra solo alcanza hasta el término de la educación secundaria.

Finalmente, respecto a la subescala de *oportunidades positivas y empoderamiento*, ésta fue valorada de forma positiva, pero claramente en menor grado que las anteriores dimensiones de la vida del centro estudiadas. Como ya comentamos, apenas existen estudios en nuestro contexto que exploren de forma conjunta el empoderamiento y las oportunidades positivas. No obstante, la revisión de diversos estudios sobre la convivencia escolar (Andrés-Gómez y Barrios, 2009) relevan en opinión del alumnado una escasa influencia percibida y participación de los adolescentes en la vida de los centros educativos. Con los pocos datos existentes, todo apunta a una baja participación real del alumnado (Bendit, 2000), siendo la dimensión de la vida del centro educativo que obtuvo la puntuación más baja en nuestro estudio. Este bajo empoderamiento percibido puede ser interpretado como la percepción por los y las adolescentes de una falta de confianza en su capacidad y recursos por parte de la escuela (Andrés Gómez y Barrios, 2009), lo cual estaría en consonancia con la imagen negativa de los adolescentes que comparten profesorado y población general en nuestra sociedad (Casco y Oliva, 2005).

En relación al *género*, fueron las chicas quienes percibían de forma significativa un mayor empoderamiento y oportunidades positivas. Como hemos comentado, al no existir estudios que aborden integralmente dicha dimensión, no tenemos referencias para interpretar claramente nuestros resultados. No obstante, nuestros datos coinciden con lo encontrado en el estudio sobre convivencia de Marchesi et al. (2003), donde resulta que son las alumnas quienes tienen una valoración más positiva de su participación en la elaboración de las normas, tanto en el conjunto del centro como en el aula. Esta peor valoración de la influencia y oportunidades en el centro por parte de los chicos, encontrada en nuestro trabajo, pudiera ser interpretada como una mayor necesidad y exigencia de participación e influencia real en la vida del centro, y por

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

tanto, como parte de ese desajuste y desencuentro entre las necesidades de autonomía de los adolescentes y las demandas del contexto escolar.

Por otro lado, nuestros resultados evidenciaron un declive en la valoración del empoderamiento y las oportunidades positivas a medida que avanzaba el *curso escolar*. Esto coincide con lo apuntado por ambos estudios citados (Marchesi et al., 2003; Moreno et al., 2005; 2008), los cuales revelan claramente una tendencia decreciente de la valoración de la participación de primer a segundo ciclo de la ESO, de forma que se observa que los alumnos van sintiéndose cada vez menos satisfechos con su participación a medida que avanzan en la Secundaria Obligatoria. Esta menor valoración de la participación en la vida del centro se alinearía con la ya comentada creciente necesidad de mayor apoyo a la autonomía de los adolescentes.

En *conclusión*, debemos destacar que las percepciones del alumnado sobre los activos escolares mostraron *relaciones significativas tanto con su género como con su edad o curso escolar*, dejando claro que asistimos a *vivencias diferenciales del entorno escolar en función de si se es chico o chica*. Mientras que los chicos valoraban mejor el clima social, de convivencia con los iguales en el centro, las chicas mostraban una percepción más positiva del resto de las dimensiones escolares evaluadas (vínculos con el centro y el profesorado, claridad de normas y valores, empoderamiento y oportunidades positivas).

En algún estudio de nuestro contexto (Moreno et al, 2005) se daba a entender que las chicas tenían una peor percepción del entorno escolar. En nuestro estudio eso sólo ocurre en el caso de la valoración del clima social entre iguales. En otros aspectos importantes del funcionamiento del centro, los cuales son considerados como activos escolares (Benson et al, 2006), ocurre exactamente todo lo contrario. Es decir, según nuestro estudio, las chicas no solo parecen vincularse más y mejor a los centros -aspecto coincidente con los estudios en nuestro contexto-, sino que además valoran en mayor grado que los chicos, todo lo referido a la acción educativa de los centros: la buena organización o claridad de normas, la coherencia en la promoción de valores, la participación y oportunidades ofrecidas. Nuestros resultados coinciden con las investigaciones del Search Institute donde son los chicos quienes perciben en términos generales menos activos para el desarrollo – no solo escolares- que las chicas (Benson et al., 1999).

En definitiva, esta *vivencia diferencial del centro educativo* coloca claramente a las chicas en una mejor posición de partida para el éxito y ajuste escolar, dada su mayor vinculación y percepción favorable de la acción de la comunidad educativa, en contraste con la priorización por parte de los chicos del entorno y clima social, en principio algo más ajena a la acción educativa, y que para evaluar su posible influencia en el desarrollo adolescente habría que diferenciar entre la existencia de iguales “positivos” o “negativos” (Ladd, 1999).

Por otra parte, hemos encontrado ciertas *tendencias evolutivas claras relacionadas con el curso escolar* en el que se encontraba el adolescente. El clima es la única dimensión escolar donde se observa un aumento con la edad o el curso escolar de la percepción positiva de las relaciones entre iguales como cálidas y seguras. Esa valoración creciente se da más claramente en el caso de los chicos. En las otras tres dimensiones evaluadas del centro, la tendencia es

justo la contraria. Tanto la valoración de la claridad de normas y valores como la vinculación con el centro, así como la percepción del empoderamiento y oportunidades positivas presentaron cada vez una menor valoración a medida que el curso escolar era superior, aunque dicha tendencia solo se comprobó que fuera significativa en dos de estas tres dimensiones – vínculos con el centro; empoderamiento y oportunidades positivas-.

Este *declive casi general en la percepción de los activos escolares en el transcurso de la educación secundaria* es documentado en los diversos estudios realizados por el Search Institute (Starkman et al., 1999). Y este hecho es de lamentar porque se trata de una cuestión evolutiva muy evidente: a medida que el adolescente se desarrolla tiene una mayor necesidad de autonomía y autorregulación. En ese sentido, los estudiantes necesitan no solo sentir que los profesores, que los adultos en la escuela los conocen, los cuidan, los educan y se interesan por ellos; sino que es también fundamental para su desarrollo positivo sentir que pueden tomar decisiones por ellos mismos y que son valorados en dicho contexto. Si ello no ocurre, se estaría dando un desajuste o desencuentro entre las demandas del contexto escolar y las necesidades de los adolescentes respecto a las relaciones con los educadores, la estructuración del entorno y la autonomía deseable para ellos (Eccles et al., 1996, 1997). Este declive evidenciado consideramos que debe llevar a que la administración educativa y cada centro en particular se planteen iniciativas para favorecer un mejor ajuste con dichas necesidades en la adolescencia media.

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

4.2. LA INFLUENCIA DE LAS VARIABLES DE CENTRO EN LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE LOS ACTIVOS ESCOLARES.

Una vez caracterizadas las vivencias de los activos escolares (clima social; vínculos, claridad de normas; empoderamiento y oportunidades positivas) en función del género y curso escolar, queríamos saber hasta qué punto ciertas variables de contexto (nivel socioeconómico y educativo) y otras relativas al centro tanto estructurales (tamaño, estabilidad, tipo de oferta, titularidad, etc.) y de funcionamiento (participación en planes y proyectos institucionales) podrían modular la valoración de las distintas dimensiones de la vida del centro –*activos*– consideradas en nuestro estudio.

En primer lugar, los análisis correlacionales pusieron de manifiesto, por un lado, que *solo existía correlación entre las variables de contexto -el nivel socioeconómico y educativo familiar de cada alumno- y la percepción de la dimensión de clima social*. Lo cual nos hacía en principio suponer que dicha dimensión sí parece verse más afectada por la composición del alumnado del centro. Es decir, que en principio es esperable un mejor clima social de base si las familias del alumnado tienen un contexto sociocultural y socioeconómico más favorable (Marchesi y Martín, 2002). Y dicho clima puede ser mejorado o empeorado en base a la influencia de la buena acción educativa de la comunidad que lo favorezca. Ello nos alerta de que en principio no podemos suponer que la existencia de un buen clima social entre iguales en un centro sea debida exclusivamente a la acción de la comunidad educativa de cara a la buena convivencia.

La literatura al respecto apunta a la *influencia del nivel educativo y socioeconómico en un doble sentido*, en cuanto a la influencia individual en cada alumno, y en cuanto a la influencia agregada o efecto composicional. Ello explicaría que en términos brutos en los centros concertados o privados, se concentre un tipo de alumnado con familias de mayor nivel educativo y socioeconómico, con el consiguiente capital cultural familiar, y por tanto, el beneficio consecuentemente positivo de cara al ambiente y convivencia escolar y la percepción más favorable del clima social (Martín et al., 2003). Así, la investigación revela que aquellos centros percibidos con mejor clima escolar suelen contar con un alumnado cuyas familias son de mayor nivel educativo y económico, por lo que es imprescindible tener en cuenta este dato a la hora de analizar la relación entre los activos escolares y la competencia y ajuste del alumnado, especialmente la influencia del nivel educativo familiar.

No obstante, leyendo el reverso de la moneda, *hay otros activos escolares*, como por ejemplo, el caso de los vínculos con el centro y la valoración de la acción educativa en la regulación de normas y comportamientos deseables, que no parecen estar relacionados con dichas variables sociodemográficas. Por tanto, *los otros tres activos escolares* (vínculos; claridad de normas y valores; empoderamiento y oportunidades positivas) *constituyen dimensiones de la vida del centro* sobre los que existe una valoración independiente de la composición socioeconómica y sociocultural del alumnado, y que en principio pueden constituir fortalezas vitales para la promoción del desarrollo positivo adolescente en los centros de educación secundaria.

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Por otro lado, *los análisis correlacionales mostraron cómo son solo ciertas variables de centro* (tipo de oferta educativa, la estabilidad, la titularidad y la participación en planes y proyectos institucionales) *las que presentaron en principio asociaciones más fuertes* tanto con las distintas dimensiones percibidas sobre el centro como con la puntuación global de activos escolares. En concreto, dichas variables de centro en el modelo de regresión efectuado sobre el global de activos escolares, explicaban mayoritariamente el 10% de la varianza observada. En definitiva, estos datos indican que *en los centros en los que se da una estabilidad alta del profesorado, una oferta educativa diversificada y extensa, y una mayor participación en planes y proyectos de la administración son percibidos de forma más favorable por el alumnado.*

Por tanto, dichas variables de centro que de una manera u otra tienen que ver con *la continuidad del proyecto educativo y el dinamismo de la comunidad educativa modulan en parte la percepción del alumnado sobre la riqueza de activos escolares percibidos.* Respecto a la deseable continuidad del entorno educativo, algunos autores (Eccles et al., 1996, 1997; Juvonen et al., 2005) sostienen que la evidencia científica para crear escuelas diferenciadas para niños y adolescentes – educación primaria y educación secundaria en distintos centros- es más bien débil y que ello se ha constituido como norma a causa de la presión demográfica. En realidad, la literatura de investigación apunta en todo caso en el sentido de que separar las etapas educativas de primaria y secundaria genera al menos problemas de transición que puede afectar negativamente al desarrollo y progreso académico del alumnado (Wigfield et al., 1991). O dicho de otro modo, es probable que en aquellos centros educativos en los que los alumnos y alumnas han estado escolarizados desde las primeras etapas educativas hayan establecido redes de amigos más sólidas y un mejor conocimiento del profesorado y de las normas, que les lleve a sentirse más cómodos en dicho entorno y haya una continuidad positiva para el desarrollo positivo y bienestar adolescente. Eso a nuestro juicio explicaría que en nuestra muestra se dé una valoración mayor de los activos escolares por parte del alumnado de los centros de titularidad privada-concertada, como detallaremos algo más adelante.

Junto a la ya mencionada continuidad de la oferta y entorno educativo, los análisis revelaron también la influencia de la estabilidad del profesorado en la percepción favorable de los centros por parte del alumnado. Diversos autores relevantes y revisiones en el ámbito educativo internacional (por ejemplo, Hargreaves y Fullan ,1992; Scheerens y Bosker, 1997; Teddlie y Reynolds, 2000; Townsend, 2007), subrayan el *papel clave de la estabilidad del profesorado* para la mejora de la eficacia escolar. También existen estudios en nuestro contexto que apuntan a la estabilidad docente como un rasgo que identificaría a los centros o escuelas eficaces, y que por tanto, resulta ser una variable que tiene un efecto positivo en los resultados escolares del alumnado (Mancebón y Bandrés, 1999; Muñoz-Repiso et al., 1995, 2000; Murillo, 2008). Pero más allá de eso, como bien destaca Murillo (2011) la estabilidad del profesorado resulta ser también un factor fundamental que puede facilitar ciertos procesos positivos a nivel de centro y contribuir a que se de una comunidad educativa cohesionada. Aspecto que lamentablemente no ha sido tan estudiado. Creemos que el hecho de que el alumnado de centros donde la estabilidad de la plantilla docente es mayor perciba más favorablemente los activos escolares considerados en este estudio no es casual, sino que probablemente ello responde al efecto de la continuidad del proyecto educativo en general en los centros.

En definitiva, diversos argumentos se pueden esgrimir sobre la necesidad de la estabilidad del profesorado, ya que ésta se antoja como factor clave no solo para el logro del alumnado, sino que también tiene repercusiones notables en objetivos también deseables, como es el caso del propio desarrollo profesional y del bienestar docente (García y Llorens, 2003), aspectos que retroalimentan la eficacia docente, y que por tanto, acabarían redundando en el rendimiento del alumnado. Así, la estabilidad parece ser imprescindible potencialmente para favorecer un buen clima escolar, el trabajo en equipo, el sentido de comunidad educativa, el compromiso con el centro e incluso una mayor integración en el entorno, con las familias y la comunidad (Bolívar, 1997). En consecuencia, nuestros datos apuntan a la necesidad de que la estabilidad debe facilitarse para poder aspirar a un proyecto educativo de centro con garantías de continuidad y de compromiso con el logro de las metas educativas en el sentido más amplio.

En tercer lugar, quisimos comprobar *la influencia de la titularidad del centro* – pública versus privada-concertada- en la percepción del centro por parte del alumnado. Los análisis efectuados revelaron la existencia de diferencias significativas que confirmaban *una percepción global más positiva por parte del alumnado de los centros privados-concertados* con respecto a los centros de titularidad pública, incluso después de descontar la posible influencia de variables sociodemográficas que pudieran afectar, debido a la distinta composición del alumnado de ambos tipos de centros – como veremos después, esto también ocurre en el caso del profesorado-. En definitiva, los datos apuntan a que se da una visión claramente más positiva de los centros y de sus activos escolares en los centros privados-concertados frente a los centros de titularidad pública.

Por tanto, aquello que algunos estudios vienen a revelar sobre el efecto nulo de la titularidad privada-concertada de los centros de educación secundaria en el rendimiento (Calero y Escardíbul, 2007), una vez descontada la influencia del capital humano de las familias – nivel educativo y socioeconómico, etc.- y del efecto composicional en los resultados escolares y en el clima social (Vieno et al., 2005), no podemos afirmarlo respecto a la percepción y valoración de la riqueza de activos escolares en dichos entornos, que es más positiva en dichos centros. Creemos que ello se debe en gran parte a la continuidad educativa que se da en esos centros, continuidad que tiene efectos positivos en las vivencias psicológicas de los adolescentes del contexto escolar. La inexistencia de centros públicos en los que se de esa continuidad entre primaria y secundaria no nos permite comprobar la hipótesis de que sea dicha continuidad la responsable de las diferencias entre centros públicos y privado-concertados, favorable a estos últimos.

En el caso del alumnado, dicha percepción más favorable creemos que puede considerarse como un efecto de ciertas diferencias estructurales entre ambos tipos de centros: la continuidad de la oferta educativa en el mismo centro desde la educación infantil o primaria hasta la educación secundaria y la mayor estabilidad del profesorado en dichos centros, lo que puede acabar resultando al fin y al cabo en un proyecto educativo más reconocible para el alumnado. No obstante, dentro de los centros de titularidad pública, el dinamismo y la implicación de la comunidad educativa en diversos planes, proyectos y programas parecen también modular positivamente la percepción de la riqueza de activos en el contexto escolar.

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

En conclusión, la percepción del alumnado de dichos centros de titularidad privada-concertada apuntaría a la existencia de una percepción diferencial en la calidad de los procesos que ocurren al interior de los centros. Discutiremos luego en un apartado posterior de esta discusión si ello tiene como consecuencia el poder evidenciar mejoras en los indicadores de desarrollo positivo y ajuste adolescente utilizados en este trabajo.

4.3. LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE EL CENTRO Y SUS ACTIVOS.

En este trabajo también teníamos como objetivo la *validación de una escala de percepción de los activos escolares desde la perspectiva del profesorado*. En general, los resultados obtenidos han permitido avalar tanto la adecuación de las propiedades métricas de los ítems, como la fiabilidad de la escala en su conjunto y la validez de un modelo de un único factor de segundo orden. A pesar de la limitación del tamaño muestral de nuestro estudio en el caso del profesorado, el buen ajuste del modelo da respaldo a poder utilizar nuestra escala de cara a obtener un indicador global de los activos o fortalezas escolares desde la perspectiva de los docentes. Esa percepción por parte del profesorado de la calidad o riqueza contextual del centro, sobre su clima y su buen funcionamiento, pudieran estar a priori relacionadas con la promoción del desarrollo positivo adolescente, como comprobaremos cuando discutamos posteriormente la posible influencia de la tipología conjunta de percepciones de profesorado y alumnado – que era otro objetivo fundamental de este trabajo-.

Una vez validada tal escala, ellos nos permitió analizar *la percepción del profesorado sobre el centro educativo en base a sus características* principales (*género, edad, experiencia docente, perfil formativo, permanencia en el centro, etc.*) de las distintas dimensiones evaluadas del centro -*clima social, seguridad percibida, cohesión del profesorado, vinculación con centro, implicación, metas educativas y empoderamiento percibido*- así como de la valoración global del centro educativo.

Los resultados obtenidos en estudios relativamente recientes en nuestro contexto (González-Galán, 2004; Martín et al., 2005; Pérez et A., 2004), ilustran claramente cómo *la mayoría de los docentes de educación secundaria perciben positivamente el clima social escolar*, considerando las relaciones tanto con el alumnado como con el propio profesorado de forma bastante favorable – por ejemplo, el 83,2% en el estudio de Martín et al., 2005 -. En dichos estudios parece además revelarse un cierto sesgo en la percepción del clima social de convivencia, de forma que la relación entre profesorado y alumnado es valorada en mayor grado por el profesorado y de forma más crítica por parte del alumnado. Este sesgo afecta también al caso de la percepción de las relaciones entre el propio alumnado, las cuales son valoradas de forma más positiva por el mismo alumnado, aunque también éstas son valoradas como buenas aunque algo en menor grado por parte del profesorado. Creemos que ello se debe en parte a una mayor deseabilidad social en el caso del profesorado, ya que dentro de su rol y acción como educadores actualmente la convivencia constituye un objetivo y meta central de los centros. No obstante, tomando en cuenta la buena valoración conjunta tanto del alumnado como del profesorado – con el matiz ya considerado- nos estaría en principio informando de la existencia de *un buen clima social escolar de base como una fortaleza existente en los centros de nuestra muestra*.

Haciendo un balance general de las percepciones del profesorado sobre el clima y el funcionamiento de los centros en nuestra muestra en base a las características contempladas, arriba comentadas, podríamos afirmar que *los datos apuntan a que existe una cierta visión*

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

homogénea o consistente entre el profesorado estudiado, ya que no se dieron muchas diferencias significativas en dicha valoración. En línea con lo comentado, no resultaron significativas las diferencias en la percepción del centro en función del género del profesorado – algo evidenciado también en otros estudios en nuestro contexto; Marchesi y Martín, 2002- , así como apenas se encontraron diferencias al considerar el tipo de titulación o perfil de formación o los años de permanencia en el centro.

No obstante, si es cierto que *la percepción fue claramente más positiva entre el profesorado de centros privados-concertados* frente a los de centros públicos. Este resultado puede ser interpretado en dos direcciones. Por un lado, creemos que la deseabilidad social es mayor en los centros de titularidad privada-concertada, ya que existe una dirección escolar más firme – esa es nuestra intuición e impresión en el contacto directo con los centros- por lo que el profesorado pudiera no sentirse del todo libre para valorar críticamente a su centros, a pesar del anonimato del cuestionario. Por otro lado, dicho dato va en consonancia con la percepción más positiva de los activos escolares por parte del alumnado de los centros de titularidad privada-concertada, la cual es más importante para nosotros, en el sentido ya antes apuntado que la continuidad del proyecto educativo lleva a una vivencia psicológica más positiva del contexto escolar.

No obstante, *las percepciones del profesorado sobre las dimensiones del centro sí parecen estar moduladas por su edad y por los años de experiencia profesional* (Cerdán y Grañeras, 1999; Fernández Cruz, 1995; Hargreaves, 1999) – salvo en el caso del empoderamiento-. Así resultó que fue el profesorado más joven -menores de 35 años- y el profesorado con menos años de experiencia docente – menos de cinco años- quien peor valoró la convivencia con el alumnado en el centro. Este dato coincide con lo encontrado en el estudio de Flores (2001): son los docentes principiantes y los más jóvenes quienes están más preocupados por el asunto de la disciplina y la influencia negativa del entorno social en la violencia escolar. Probablemente esto pueda ser atribuido a una mayor influencia de la sobrerrepresentación o visión negativa existente sobre la adolescencia en nuestra sociedad actual en dicha cohorte (Casco y Oliva, 2005) o también quizás una mayor sensibilidad para considerar ciertos hechos como problemas de disciplina, en comparación con otras generaciones precedentes.

En contraste con lo anterior, fue el profesorado de más de 50 años quien valoró en menor grado las metas educativas del centro, priorizando el rendimiento académico del alumnado frente a su desarrollo sociopersonal. Dicha orientación más academicista en el profesorado más veterano, era de esperar, debido a la diferente cultura de base vivenciada acerca de las metas y fines de la educación escolar. Los estudios de eficacia escolar, incluso en nuestro contexto (Murillo, 2008), concluyen que las escuelas eficaces deben combinar, por un lado, el énfasis académico y las altas expectativas hacia los aprendizajes del alumnado, y por otro, la consistencia de una visión común y metas educativas compartidas a nivel de centro. Sin embargo, hay que precisar que la existencia de metas educativas versus académicas en los centros resulta ser un aspecto o dimensión apenas estudiada en nuestro contexto. No obstante, ciertos estudios apuntan a la existencia en general todavía de un sesgo y orientación muy academicista en el caso del profesorado de secundaria en nuestro contexto (Bosch, 2002; Pérez-Díaz y Rodríguez, 2009; Rivas-Flores, 2001).

Aunque la legislación educativa reciente recoge y enfatiza dicho rol y labor educativa del profesorado de educación secundaria, era de esperar que la cohorte de mayor edad enfatizara y priorizara las metas académicas del centro frente a las educativas. Sin embargo, en nuestro estudio resulta llamativo cómo es la cohorte intermedia – entre 36 y 50 años, y entre 6 y 15 años de experiencia- quien valora mejor las metas educativas del centro frente a la cohorte más joven. Quizás ello tenga que ver todavía con que la formación inicial del profesorado de secundaria no haya conseguido influir decisivamente sobre la imagen y rol del profesor de instituto como instructor y especialista, que existe en general en nuestra sociedad (Rivas-Flores, 2001) y sea la propia experiencia en los centros quien lleve a valorar más la importancia de dichas metas educativas. Dicho aspecto creemos que debiera ser investigado en mayor profundidad para arrojar luz al respecto, ya que no contamos con suficientes evidencias empíricas sobre ello.

Por último, encontramos también que *la percepción del compromiso colectivo del profesorado disminuye con la edad*, siendo llamativa y significativa la diferencia entre los profesores jóvenes y los mayores de 50 años. Diversos autores (Bolívar, 1999; Huberman, 1989) sugieren que el compromiso va decreciendo a lo largo de la carrera profesional, desde el entusiasmo inicial hasta el progresivo desenganche y tendencia al conservadurismo. Algunos estudios en nuestro contexto sobre el burnout docente apuntan a ello (Domenech, 2004; Extremera et al., 2003). No obstante, la investigación no parece ser concluyente al respecto (ver revisión en Crosswell, 2006), ya que otros estudios informan que dicho compromiso no decrece con los años de experiencia, aunque puede declinar en algún momento de la vida profesional y depende fundamentalmente de factores y recursos personales (Joffres y Haugley, 2001). Creemos que este hallazgo en nuestra muestra pudiera apuntar a un cierto desgaste o desencanto en la cohorte mayor de cincuenta años, las cuales entre otros factores, han asistido ya a unas cuantas reformas legislativas en la educación y han sufrido más que ningún otro colectivo un cambio en la cultura acerca del modelo y rol de profesor así como de las metas y objetivos de la educación.

En **conclusión**, parecen darse *ciertos efectos de cohorte en la percepción del profesorado sobre el clima y funcionamiento del centro, que tienen que ver con los ciclos vitales del profesorado* (Crosswell, 2006; Huberman, 1989) *y con la distinta cultura o creencias del profesorado* de distintas generaciones (Rivas-Flores, 2001). En ese sentido, resulta llamativo el hecho de que sea la que podríamos denominar como cohorte intermedia - el profesorado de entre 36 y 50 años y con una experiencia profesional comprendida entre 6 y 15 años- quien presentó una percepción más positiva del centro - por ejemplo, valoraron más las metas educativas en el centro-, mientras que los más jóvenes valoraron peor la convivencia y los mayores de 50 años las metas educativas. Este dato puede estar informándonos de una cierta transición en la cultura profesional del profesorado de educación secundaria: parece que el rol de educador y no solo como mero instructor, va calando pero lentamente entre las nuevas generaciones del profesorado de educación secundaria. Transición, que debería ahondarse a través de la mejora de la formación inicial y continua, como estimamos que ocurrió con anterioridad en el caso del profesorado de educación primaria, con el cambio de rol y prácticas educativas que trajo la emergencia del enfoque constructivista en educación.

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

4.4. EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y CURSO ESCOLAR.

A continuación, nos dedicaremos a discutir los hallazgos fundamentales encontrados en relación a las diferencias de género y evolución con el curso escolar de las distintas variables dependientes consideradas en este estudio. Es decir, lo que en este trabajo hemos considerado como *los diversos indicadores de un desarrollo positivo adolescente*: autoestima como indicador de la competencia personal o identidad positiva; la satisfacción vital como indicador del bienestar adolescente; la comprensión y regulación de emociones como indicadores de la competencia emocional; las habilidades sociales como indicador de la competencia social; los valores positivos, personales y sociales, como indicadores de la competencia moral; y por último, el compromiso con el aprendizaje y el rendimiento académico como indicadores del éxito escolar. Discutiremos a continuación los resultados relativos a cada uno de estos indicadores utilizados en nuestro estudio en función del género y curso escolar.

En primer lugar, los resultados revelaron la existencia de *diferencias significativas en cuanto al género y un patrón parecido tanto respecto a la autoestima como a la satisfacción vital*. Así, se evidenciaron diferencias en función del sexo – no así del curso escolar- a favor de los chicos de nuestra muestra. O lo que es lo mismo, que *las chicas presentaban una autoestima y satisfacción claramente menores*.

Respecto a la *autoestima global*, a pesar de algunas investigaciones no encuentran diferencias de género (Garaigordobil et al., 2003; Lameiras y Rodríguez, 2003), la mayoría de los estudios sí han encontrado diferencias favorables a los varones a partir de la pubertad (Block y Robins, 1993; Parra et al., 2004; Zimmerman, Copeland, Shope y Dielman, 1997). Al respecto, Kling, Hyde, Showers y Buswell (1999), señalaron que estas diferencias pueden obedecer en parte a que la confianza en uno mismo sea un valor típicamente masculino, y al *mayor impacto negativo* en el caso de las chicas que tienen muchos de los cambios físicos propios de la pubertad y las mayores restricciones que ellas tienen respecto a su autonomía en esta etapa.

En nuestro estudio, *a pesar de cierta tendencia observada a la disminución de la autoestima global en los y las adolescentes, no resultan ser diferencias significativas con el transcurso de la educación secundaria*. Ello contrastaría en principio con lo apuntado en su día por Marsh (1989, 1992) y ampliamente reconocido posteriormente (Robins et al., 2002; Verschueren et al., 1998) de que la autoestima tienen una relación de tipo curvilíneo con la edad: un descenso en la adolescencia temprana pero un incremento gradual hasta los años de la adolescencia tardía. Nuestros resultados se situarían más bien en una posición como la sostenida por Crain (1996), que describe la misma tendencia pero apunta a que se daría *una progresión más lenta con la edad de ese declive de la autoestima* (Crain, 1996). Hay que matizar que en nuestro estudio, solo consideramos al alumnado de educación secundaria, lo cual puede haber contribuido a no poder evidenciar dicha tendencia de forma significativa.

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Respecto a *la satisfacción vital* como indicador del bienestar adolescente, se encontraron *diferencias significativas favorables a los chicos: ellos expresan sentirse más satisfechos que ellas*. Este resultado concuerda con lo apuntado por la literatura de investigación, tanto en el ámbito internacional como en nuestro contexto, que revelan ciertas diferencias que favorecen ligeramente a los chicos adolescentes, los cuales informan de un mayor bienestar subjetivo (Goldbeck et al., 2007; Khanlou, 2004; Oliva, 2006). Estas diferencias a juicio de ciertos autores (Oliva, 2006; Reina et al., 2010; Susman y Dorn, 2009) podrían interpretarse en base no solo al mayor *impacto negativo de los cambios asociados en la pubertad en el caso de las chicas*, sino además a ciertas *diferencias en el proceso de socialización a nivel familiar y cultural*, que hacen experimentar y vivenciar de forma diferencial en chicos y chicas las posibilidades y restricciones con el nuevo estatus de los adolescentes. A partir de la pubertad tienden a ampliar el abanico de posibilidades y experiencias que se ofrecen al chico (llegar más tarde a casa, coger el coche de los padres o ir de vacaciones con los amigos), y a restringirlo para las chicas.

Por su parte, *no se encontraron diferencias significativas en la satisfacción vital con el transcurso de los años de la educación secundaria*. La literatura a pesar de reflejar en general que el bienestar subjetivo decrece con la edad desde la infancia a la adolescencia (Park, 2005; Marks et al., 2004), cuando se estudia solo el tramo de la adolescencia, *la satisfacción vital más bien parece ser una variable bastante estable en general* (Huebner, 1997; Huebner et al., 2000; Reina et al., 2010).

En definitiva, *el patrón similar evidenciado respecto a la autoestima y a la satisfacción vital* no debe extrañarnos en absoluto, ya que la autoestima no solo supone parte esencial del capital personal o psíquico que supone una identidad positiva en un adolescente, sino que su importancia viene avalada por el hecho de que puede considerarse como uno de los más potentes predictores del grado de bienestar psicológico durante la adolescencia y la adultez (Parra et al., 2004). Por tanto, *la autoestima y la satisfacción vital resultan ser dos variables estrechamente conectadas y vitales para el desarrollo positivo adolescente*.

En segundo lugar, los análisis efectuados sobre los *indicadores de competencia emocional – comprensión y regulación de emociones-* mostraron igualmente cómo *los chicos de nuestra muestra presentaban unas puntuaciones mayores en la comprensión y regulación de las emociones* que las chicas del estudio.

A la luz de las evidencias empíricas al respecto, hay que señalar que *la relación del género con la inteligencia emocional* no es del todo clara, pues en algunos casos no se han encontrado globalmente diferencias significativas (Brackett et al., 2006), mientras que en otros sí las encuentran (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000). Por tanto, los resultados de investigación existentes deben ser interpretados con cautela, ya que estas discrepancias entre estudios podría deberse a que el tipo de instrumento utilizado para la evaluación de la inteligencia emocional – IE- (pruebas de autoinforme o medidas de ejecución) puede influir en los resultados obtenidos. Así, en las investigaciones que emplean tanto pruebas de autoinforme como medidas de habilidad se ha encontrado que los hombres suelen informar una IE mayor a la que demuestran, mientras que en las mujeres se da un contraste a la baja, reportando una IE menor a la que luego ejecutan (Sánchez et al., 2008). Es decir, los chicos tenderían a sobrevalorar su capacidad en las

pruebas de autoinforme, pero las chicas evidencian una mayor inteligencia emocional en las pruebas de ejecución.

De todas formas, haciendo un balance de los estudios que han usado el TMMS en sus diferentes versiones – en nuestro estudio usamos el TMMS-24- (Fernández-Berrocal et al., 2003; Fernández-Berrocal et al., 2004; Palomera, 2004; Sánchez et al., 2008; Thayer et al., 2003) sí parecen darse ciertas diferencias de género en el sentido de una mayor focalización o atención percibida hacia sus emociones – más rumiativas- y una mayor comprensión de las mismas por parte de las chicas; mientras que los chicos por su parte mostraban un mayor control y regulación de las emociones e impulsos. Ello contrastaría en parte con lo evidenciado por nuestro estudio, ya que *los adolescentes varones de nuestra muestra no solo presentan una percepción de mayor regulación de las emociones, sino también una mejor percepción de la comprensión de éstas: aspecto, éste último, que sí contrasta con la literatura.*

Para poder interpretar los resultados de nuestro estudio en su justa medida, hay que considerar ciertas cuestiones de tipo metodológico en la evaluación de la inteligencia emocional: el TMMS-24 es una prueba que evalúa la valoración o conciencia de nuestros capacidades emocionales, que suelen estar sobrevaloradas en el caso de los chicos en las pruebas de autoinforme en comparación con las pruebas de habilidad o ejecución (Petrides y Furnham, 2001).

En definitiva, independientemente del método de evaluación utilizado, algo que se puede concluir en nuestro estudio es que asistimos a *dos perfiles diferentes en el caso de chicos y chicas respecto a la percepción de la inteligencia emocional.* Y ello no es desdeñable, ya que tiene en sí mismo notables repercusiones, ya que la IE puede ser potencialmente bien una fuente de bienestar o bien de desajuste psicológico. Al respecto, diferentes estudios realizados empleando la TMMS-24 (ver Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2005) han mostrado que los individuos con puntuaciones moderadas-bajas en Percepción o Atención emocional y altas en Comprensión y Regulación son quienes presentan mejores niveles de adaptación y ajuste psicológico, debido a un procesamiento más adecuado de la información emocional. Y *nuestro estudio estaría evidenciando ese patrón favorable de la inteligencia emocional en el caso de los chicos, pero no en el caso de las chicas.* Ello aconsejaría en la línea de lo argumentado por autores como Mestre et al. (2006) abordar diferencialmente por género la validez predictiva de la IE de cara al bienestar y ajuste psicológico adolescente al tratarse de patrones diferenciales.

Por su parte *la percepción de ambos indicadores de competencia emocional* - ambas subescalas del TMMS-24: comprensión y regulación emocional- *disminuía significativamente a medida que avanzábamos de curso escolar*, especialmente si comparamos el final de la ESO con el primer ciclo. En el caso de la IE, al igual que comentaremos posteriormente respecto a las habilidades sociales, se puede plantear a priori *una hipótesis evolutiva* (Labouvie-Vief et al., 1989, Márquez-González et al. 2004). Es decir, con la edad y el consecuente desarrollo cognitivo, las personas incrementarían su capacidad para diferenciar, comprender y regular las emociones a lo largo de la adolescencia y la adultez. Sin embargo, en el ámbito internacional existen también estudios que no muestran diferencias en la IE asociadas a la edad (Harrod y Scheer, 2005).

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Nuestros datos irían en principio en la dirección contraria a la hipótesis evolutiva mencionada, pero ello debe ser matizado. La escala TMMS-24 en realidad es una prueba de autoinforme que evalúa la percepción, valoración y conciencia de las capacidades emocionales, no la competencia emocional en sí misma. En ese sentido, estrictamente no podemos refutar la hipótesis evolutiva planteada anteriormente, sino más bien valorar el hecho de que *nuestros adolescentes con la edad y el transcurso de la secundaria se perciben cada vez menos competentes en la gestión de su mundo emocional*. Ello en cierto modo consideramos que puede deberse a los nuevos retos que tienen que asumir al intensificar y diversificar sus relaciones con los iguales (Oliva, 2003) y estaría informando de forma paralela de la necesidad de formación de la competencia emocional en el alumnado, aspecto que viene siendo demandado que asuma en la actualidad el contexto escolar (Pertegal et al., 2010).

En cuanto a *las habilidades sociales* como indicador de la competencia social, los resultados del análisis revelaron diferencias estadísticamente significativas en función del género, siendo las chicas del estudio quienes mostraron unas puntuaciones más altas en el global de la escala de habilidades sociales.

En primer lugar, hay que reseñar que la literatura internacional sobre el tema suele considerar que la competencia social, o lo que es lo mismo, las habilidades sociales en general suelen ser mayores en el caso de las chicas (Smart y Sanson, 2003; Taylor y Tracy, 2002), especialmente si hablamos de conductas sociales positivas – prosocialidad- (Eisenberg y Fabes, 1998; Vordach, 2000). Sin embargo, hay que destacar que no abundan los estudios en nuestro contexto que evalúen las habilidades sociales desde un enfoque positivo en la adolescencia, lo cual supone un cierto hándicap de partida a la hora de interpretar nuestros resultados. Es decir, que en realidad casi todas las evidencias empíricas con las que contamos aluden más bien a las dificultades interpersonales en esta etapa (Ingles et al., 2010), más que propiamente la evaluación de habilidades sociales en positivo. Una notable excepción al respecto es el caso de las habilidades de resolución de conflictos, donde sí contamos con estudios donde parece evidenciarse unas mayores puntuaciones en el caso de las chicas, que tienden a usar más estrategias cooperativas y menos agresivas de resolución de los conflictos que los chicos (Garairdoibil et al., 2008; Garairdoibil y Maganto, 2011; Laca et al., 2006).

Así, por un lado, resulta que cuando se evalúa con un enfoque “no positivo”, centrado en la dificultad en las relaciones interpersonales, las evidencias en principio apuntan a que en las chicas existe una mayor ansiedad social y dificultad a la hora de comunicarse y relacionarse con los iguales en general como con el otro sexo (Cavell y Kelley, 1994; Golberg y Botvin, 1993; Inderbitzen et al., 1997; Inglés et al., 2008) al igual que para mostrarse asertivas (Ingles et al., 2010; Spence y Liddle, 1990; Storch et al., 2004). Quizás una razón que contribuya a ello cuando se adopta tal enfoque de estudio – evaluación de dificultades interpersonales- sea esa mayor conciencia de las dificultades y esa tendencia a la rumiación en el caso de las chicas, lo que pudiera influir en parte en esa valoración más negativa en la investigación al respecto.

Sin embargo, los resultados de nuestro estudio coinciden con lo evidenciado tanto por la investigación a nivel internacional, como también lo evidenciado por algunos estudios en nuestro contexto, que revelan unas mayores habilidades comunicativas y relacionales en chicas, salvo cuando se trata de iguales del otro sexo (Moreno et al., 2012), así como unas estrategias

más positivas y una mayor habilidad en la resolución de conflictos (Garairdoibil et al., 2008; Garairdoibil y Maganto, 2011). En definitiva, las chicas presentan una mayor percepción de competencia social cuando se evalúa, como es nuestro caso, la existencia de habilidades sociales en positivo.

Por su parte, *respecto a la evolución de las habilidades sociales en general con la edad o curso escolar*, aunque no se comprobaron diferencias significativas en general, sí ocurrió que tras el posterior Anova factorial realizado, se comprobó la existencia de un efecto significativo de interacción entre género y curso escolar. Así, *se evidenció y confirmó la tendencia al aumento de las habilidades sociales en el caso de los chicos a medida que aumenta el curso escolar*. Dicho esto, hay que matizar que las chicas al principio de la ESO muestran claramente unas mayores habilidades sociales percibidas, y que posteriormente los chicos tienden a igualarse al finalizar la educación secundaria.

Al igual que ocurre con la IE antes comentada, en principio podríamos partir de una especie de hipótesis evolutiva respecto al desarrollo creciente de las habilidades sociales durante la adolescencia como consecuencia del mayor desarrollo cognitivo (Garairdoibil y Maganto, 2011; Morales y Olza, 1996). Así, a medida que aumenta la edad se ampliaría la capacidad para ver el punto de vista de otro, por lo que sería esperable que también las habilidades comunicativas, relacionales, asertivas y de resolución de conflictos mejoren durante la adolescencia. Claro está que ello podría ser más cierto, siempre y cuando se evaluara el desempeño real en situaciones sociales, y no la percepción sobre dicha competencia social. Así resulta que los estudios que evalúan a través de autoinformes las habilidades de relación o interpersonales encuentran que no existen diferencias significativas en función de la edad (Clark et al., 1994; García-López et al., 2008; Olivares et al., 1999; Ingles et al., 2000). Del mismo modo, en el estudio de Garairdoibil y Maganto (2011) también se encuentra que el uso de estrategias positivas-cooperativas no aumenta con la edad, contradiciendo los resultados de estudios anteriores que apoyaban la tesis de una hipótesis evolutiva.

La valoración creciente de las habilidades sociales por parte de los chicos con el transcurso de la educación secundaria – dato novedoso de nuestro estudio- estaría en consonancia con la también encontrada percepción cada vez más positiva de las relaciones con los iguales a nivel de centro. *Parece darse, por tanto, con el curso escolar en el caso de los chicos un “sesgo perceptivo positivo” en todo lo referente al entorno social*: se perciben cada vez más competentes socialmente en un clima social entre iguales cada vez más favorable, probablemente por esa necesidad ya comentada que tienen de vincularse al grupo.

Por otro lado, respecto a los *indicadores de competencia moral o los distintos valores positivos – personales (honestidad, integridad, responsabilidad) y sociales (prosocialidad, justicia e igualdad, compromiso social)*- encontrados en nuestra muestra, hay que destacar que *aunque las chicas mostraban mayores puntuaciones en valores que los chicos, solo en el caso de los valores sociales dichas diferencias resultaron significativas*.

Al respecto, las revisiones de los estudios con población adolescente española (Pérez-Latre y Bringué, 2005; Sánchez et al., 2004) revelan ciertas *diferencias de género respecto a los valores*. Así, por citar un estudio representativo con adolescentes en nuestro contexto,

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Herrera (2007) parece encontrar diferencias estadísticamente significativas a favor de las chicas tanto en valores sociales positivos relacionados con la prosocialidad (bondad, generosidad, etc.) como en valores personales positivos relacionados con la integridad (honestidad, verdad, etc.). O dicho de otro modo, en los términos de Schwartz (1992), las chicas puntúan valoran en mayor grado los valores relacionados con la autotranscendencia: valores prosociales, de tipo interpersonal y colectivista, que los chicos, los cuales a su vez suelen priorizar valores relacionados con el autobeneficio: valores instrumentales, de autodirección, de hedonismo, estimulación, poder y logro (Beutlen y Jonson, 2004; Hitlin, 2006; Prince-Gibson y Schwartz, 1998). Esta tendencia es corroborada en otros estudios con adolescentes en nuestro contexto (Ingles et al., 2008; Martí y Palma, 2010). Por consiguiente, *nuestros resultados coinciden con lo apuntado con la literatura, las chicas presentan en mayor grado valores sociales positivos, relacionados con la prosocialidad y con el sentido de la igualdad, justicia y compromiso social*. Creemos que esta mayor orientación hacia las necesidades tanto de los otros como de la sociedad en su conjunto constituye una fortaleza personal de las chicas de nuestra muestra, está en consonancia con la mayor empatía de base que evidencian los estudios (Oliva et al., 2008) y que por las razones que sea, debe ser más educada y desarrollada en el caso de los chicos.

Por su parte, *en relación con el curso escolar*, en nuestro estudio los valores personales apenas fluctúan de curso a curso, mientras que en el caso de los valores sociales, sí se observaron diferencias significativas en el sentido de mayores puntuaciones en 2º de ESO respecto al segundo ciclo de educación secundaria. Este resultado contrasta con lo evidenciado por la literatura. En ese sentido, existe abundante evidencia con adolescentes y jóvenes que vienen a corroborar empíricamente *la relación entre el mayor nivel de razonamiento moral y la jerarquización o priorización de valores de tipo social u colectivista* (Herrera, 2007; Pérez y Martí, 1997; Martí, 2001). Así, tanto en el estudio de Herrera (2007) como en el de Palma y Martí (2010) se concluye que con la edad, a medida que avanza la educación secundaria, se encuentra que los adolescentes se inclinan comparativamente por valores más acordes con la prosocialidad, la dignidad, la igualdad de las personas, o la responsabilidad personal, frente a valores centrados en el “yo” o la comparación con los demás. En definitiva, no encontramos una explicación a lo encontrado, más allá de pensar que estos datos pudieran estar afectados en el sentido de que nuestra muestra abarca solo la adolescencia hasta el final de la educación secundaria y que en caso de contar con adolescentes mayores, pudiera evidenciarse la tendencia apuntada por la literatura.

Pasemos ahora a discutir los resultados obtenidos respecto a los **indicadores relacionados con el éxito escolar**: la percepción del compromiso con el aprendizaje y los estudios por parte del alumnado, y el rendimiento escolar a través del autoinforme de las calificaciones escolares.

En cuanto a los resultados respecto al *compromiso con el aprendizaje*, hay que señalar una *clara diferencia a favor de las chicas*, quienes muestran una mayor implicación con el aprendizaje y los estudios frente a los chicos, no observándose una tendencia clara en el transcurso de la educación secundaria, aunque era esperable una disminución de dicho compromiso según lo apuntado por la literatura (McNeely y Falcy, 2004; Ros, 2009). Una vez más las características de nuestra muestra que abarca solo la ESO pueden estar detrás de ello.

A pesar de la relevancia internacional del estudio del compromiso con el aprendizaje del alumnado en nuestro país apenas ha sido investigada esta temática (Gairín y Goikoetxea, 2008; Ros, 2009). No obstante, con los pocos datos que disponemos en nuestro contexto hasta la fecha sobre la *relación entre género y compromiso*, parece existir una mayor implicación con el aprendizaje por parte de las chicas (Ros et al., 2012), dato que sería congruente con la existencia también de un mejor autoconcepto académico entre ellas (Padilla et al., 2010) o con el mayor tiempo dedicado a la realización de deberes y tareas escolares por parte de ellas (Jimerson et al., 2003). Nuestros datos apuntan en el mismo sentido, parece que *las chicas cuentan con dicho recurso en mayor grado, un activo considerado fundamental para el éxito escolar*, como lo revelan las investigaciones del Search Institute (Scales y Leffert, 2004; Starkman et al., 1999). Las adolescentes en general parecen tener unas metas académicas más claras, una mejor valoración como estudiantes, una mayor inversión de tiempo y esfuerzo en las tareas escolares, que las colocan en una posición favorable para el éxito escolar frente a los chicos.

A su vez, *según algunas investigaciones en nuestro estado, el compromiso o implicación de los estudiantes con el aprendizaje disminuye según avanza el curso escolar* (Ros et al. 2012), lo cual es congruente con la literatura internacional (Simons-Morton y Chen, 2009). *Hecho que no es evidenciado en nuestro estudio a pesar de cierta tendencia observada*, quizás tenga que ver en ello una vez más el que nuestra muestra alcance solo al alumnado de educación secundaria.

Por su parte, aunque *el rendimiento académico*- evaluado a través del autoinforme de las notas del curso anterior- es superior en el caso de las chicas, dichas diferencias no son estadísticamente significativas. Sí se ha confirmado la *significatividad del descenso gradual en las notas informadas* por el alumnado a medida que avanza de curso escolar. Además se comprobó que existía un *efecto significativo de interacción del sexo y curso escolar* sobre el rendimiento, dándose una clara disminución del rendimiento académico *en el caso de los chicos a medida que avanzan de curso en la educación secundaria*, descenso que no se dio entre las chicas.

La literatura al respecto revela que cuando se evalúa el rendimiento a través de las calificaciones escolares, hay que reseñar que los estudios recientes van revelando una tendencia a señalar que o bien el éxito escolar es mayor en las chicas o que no se dan ya diferencias significativas en función del género (Costa y Taberner, 2012; Padilla et al., 2010; Sepúlveda et al., 2011). O lo que es la otra cara de la moneda: *en la actualidad el fracaso escolar en la educación secundaria tiene nombre frecuentemente de varón*. Este hecho debe ser motivo de preocupación en nuestra sociedad, ya que dicha tendencia parece ir consolidándose progresivamente en los últimos tiempos. Si a ello unimos que los chicos cuentan en menor grado con un recurso o activo tan importante como es el compromiso con el aprendizaje y los estudios, su posición podría ser considerada de desventaja, en el sentido de que algo debe ser corregido en el entorno escolar para que el alumnado masculino no solo acabe vinculándose más y mejor al centro, sino que desarrolle un compromiso con el aprendizaje que le lleve a no ser terreno abonado para el fracaso escolar.

Por último, en relación al **indicador resumen de la competencia**, comprobamos cómo *en términos globales las chicas parecen contar con mayor competencia global o recursos para*

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

el desarrollo positivo que los chicos de nuestra muestra. Dato coincidente con los estudios realizados tanto por el Search Institute (Scales y Leffert, 2004) como en el marco del proyecto 4H realizado por Lerner y su grupo de investigación (Lerner et al., 2006). Sin embargo, no encontramos diferencias significativas respecto al curso escolar, a pesar de cierta tendencia observada de disminución de la competencia a partir de 2º de ESO. Tampoco marcó diferencias significativas la titularidad del centro, aunque en principio el ANOVA realizado diera lugar a interpretar que el alumnado de los centros de titularidad privada-concertada presentaban unos mayores niveles de competencia global, tras el correspondiente ANCOVA se reveló que dichas diferencias se debían al efecto de la distinta composición sociodemográfica del alumnado.

A pesar de que un indicador global de competencia tiene ventajas evidentes en cuanto a la economía de uso de distintas medidas en la investigación, no nos debe hacer perder de vista las diferencias encontradas en las distintas áreas de competencias utilizadas en nuestro estudio, ni la necesidad de su exploración exhaustiva. Esa aparente *superioridad femenina en aspectos sociomorales y académicos ha sido encontrada en numerosos estudios* (Beutel y Johnson; 2004; Costa y Taberner, 2012; Garaigordobil, Maganto, Pérez y Sansinenea, 2009; Ma, Shek y Tam, 2001) y parecen constituir *fortalezas de las chicas de nuestra muestra que les facilitarían el ajuste, la integración y éxito escolar*. No obstante, hemos comentado como debilidades, la *percepción desfavorable de sus competencias personales y emocionales*, lo que evidentemente contribuye a un *menor bienestar y ajuste psicológico* en el caso de ellas. Por su parte, esa aparente *superioridad en el caso de los chicos respecto a las competencias personales y emocionales*, les hace en principio contar con un *mayor bienestar psicológico*, pero parecen contar con *menos recursos para el éxito y el ajuste escolar* en comparación con ellas.

En definitiva, parece que el uso de dicho indicador de la competencia global no resulta una lectura útil del todo, ya que enmascara a nuestro juicio la interpretación de diferentes perfiles que son necesarios distinguir en función del género y del curso escolar, y que arrojan luz para entender el desarrollo positivo adolescente.

4.5. EL AJUSTE ADOLESCENTE EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y CURSO ESCOLAR.

Además de los anteriores indicadores de competencias adolescentes que se han descrito, se exploraron también de forma complementaria algunas medidas de ajuste adolescente (problemas internos o externos; y consumo de sustancias) en relación al género y curso escolar.

En cuanto al *ajuste interno*, los análisis efectuados revelaron ciertas *diferencias de género*, en el sentido de que *las chicas de nuestra muestra presentaban significativamente mayores puntuaciones en problemas de ajuste interno*, es decir, en diversos problemas de salud mental de tipo emocional. Dicho dato coincide con un hecho claramente contrastado en la investigación tanto internacional como en nuestro contexto: *la presencia de dichos problemas es claramente mayor en las chicas que en los chicos* (Graber y Sontag, 2009; Sandoval et al., 2006; Zubeidat et al., 2009). Hemos ya comentado la preocupación por la incidencia de dichos problemas de salud mental en el caso de las chicas y la necesidad de estrategias de intervención para la mejora de su bienestar psicológico.

Por su parte en cuanto a la *evolución de los problemas de tipo internalizante con el curso escolar* no se dieron diferencias significativas en nuestra muestra. A pesar de lo comentado por diversos autores (Lila et al., 2006) de que los chicos y chicas adolescentes al inicio de la adolescencia suelen experimentar más frecuentemente cambios de humor y estados de ánimo más depresivos. Sin embargo, otros como Parra (2005) consideran que los problemas internalizantes suelen tener una mayor estabilidad durante la adolescencia, por lo que no es extraño no encontrar diferencias significativas en el transcurso de la educación secundaria, como ha ocurrido en el caso de nuestra muestra. Hay que precisar que otros estudios que abarcan adolescentes de mayor edad, sí informan de un efecto significativo de interacción entre sexo y curso escolar, de forma que aumentan los problemas de ajuste de interno con la edad en el caso de las chicas (Twenge y Nolen-Hoeksema, 2002).

En cuanto a los *problemas de ajuste externo*, resultó más llamativo también encontrar *puntuaciones superiores en las chicas del estudio*. No obstante, esto debe ser matizado tras analizar las distintas subescalas del YSR que conforman dicha puntuación (conducta delictiva, búsqueda de atención y agresividad verbal), ya que *eran sobre todo las diferencias claramente favorables a las chicas respecto a la agresividad verbal las que daban cuenta de dichas diferencias encontradas en ajuste externo*. En la literatura al respecto, *siempre se había documentado una tendencia a una mayor frecuencia de estos problemas de ajuste en chicos* (Garaigordibil, 2005; Scandroglio et al., 2002). *En la actualidad, los resultados son cada vez menos concluyentes al respecto*, ya que aunque existen estudios que encuentran diferencias significativas con una mayor frecuencia de conductas antisociales en los varones (Cabrera, 2002; Garaigordobil et al., 2004), cada vez existen más investigaciones que no encuentran diferencias significativas entre chicos y chicas (García et al., 2011; Parra, 2005; Sánchez-Queija, 2007; Sandoval et al., 2006).

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Por otra parte, en nuestra muestra *no se encontraron diferencias significativas asociadas al curso escolar*, ni siquiera al analizar las distintas subescalas incluidas. Sin embargo, *sí encontramos un efecto significativo de interacción entre el sexo y curso escolar, de tal forma que los problemas de ajuste externo en las chicas sí aumentaban con el curso escolar*. Este dato resulta llamativo solo encontrarlo en el caso de las chicas, y no en general, ya que la literatura al respecto suele documentar que los problemas externalizantes (delincuencia, el consumo de sustancias, la agresividad o la transgresión de normas) aumentan notablemente durante la adolescencia (Abad et al., 2002; Martínez, Fuertes, Ramos y Hernández, 2003; Sandoval et al., 2006). Afortunadamente la investigación también revela que dichos problemas no suelen agravarse o persistir en la adultez (Rutter et al., 2000).

En *conclusión*, resulta llamativo tanto que los problemas de ajuste externos sean mayores en el caso de ellas como que incluso éstos aumenten en el transcurso de la educación secundaria solo en el caso de ellas. Todo esto nos lleva a alinearnos con lo argumentado por Oliva et al. (2008) o Sánchez-Queija (2007), en el sentido de que se está produciendo *una cierta "androgenización" del comportamiento de las adolescentes*, una cierta tendencia de las chicas a igualarse con los chicos en todos los ámbitos, que pudiera estar detrás de este incremento de los niveles de ajuste externo en el caso de ellas.

Finalmente, tomamos otro indicador del ajuste/desajuste adolescente, como es *el consumo de sustancias*. Los análisis de los resultados evidenciaron que no se encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas, mientras que *sí se comprobó que aumentaba dicho consumo de forma significativa a medida que se avanzaba de curso escolar* en la educación secundaria.

En cuanto a *las diferencias de género no encontradas en nuestro estudio*, creemos que el uso de *una medida global respecto al consumo de diversas sustancias, probablemente enmascara las diferencias* que los estudios revelan últimamente, por ejemplo, cuando presentan que son las chicas quienes en la actualidad destacan en el consumo de tabaco, mientras que son los chicos quienes muestran un mayor consumo de cannabis (Meneses et al., 2009; Moreno et al., 2008; 2012; Ramos y Moreno, 2010).

Los datos de nuestro estudio con respecto al *curso escolar* *sí coinciden con lo revelado por la literatura de investigación*, que suelen encontrar un patrón general respecto a la edad: una tendencia creciente del consumo de sustancias desde el inicio de la pubertad (Chassin et al., 2004; Gil y Ballester, 2002; Oliva et al., 2008; Moreno et al., 2008, 2012). Durante los años siguientes ese consumo irá aumentando gradualmente hasta alcanzar su mayor nivel durante el periodo que Arnett (2000) ha denominado adultez emergente (19-25 años), momento en el que comienza a disminuir, probablemente debido a la progresiva asunción de los roles y responsabilidades propias de la adultez (Chassin et al., 2004; Maggs y Schulenberg, 2004).

Por último, hay que reseñar que en cuanto al *indicador resumen de desajuste las chicas presentaron de forma significativa mayores puntuaciones en la variable de desajuste global*, evidenciándose además un *efecto significativo de interacción entre sexo y curso escolar*, de formas que los problemas de ajuste en términos globales aumentaban de forma significativa en el caso de las chicas a medida que avanzaban de curso escolar.

Además, al igual que hicimos con el indicador resumen de competencia, nos pareció interesante analizar el *posible efecto de la titularidad del centro sobre el ajuste o desajuste global*. En principio tras un primer ANOVA no parecían existir diferencias significativas en el desajuste. Sin embargo, tras descontar y controlar tanto el nivel educativo como el nivel socioeconómico familiar, dichas diferencias sí resultaron significativas: en el sentido de que el alumnado de los centros privados- concertados presentan en cierto grado un mayor desajuste global, o dicho de otro modo, que el alumnado de los centros públicos presentan un mejor ajuste global. Aunque hay que precisar al respecto que su nivel de significación está cercano al límite máximo exigido ($p=.034$) y que el tamaño del efecto es muy pequeño. No obstante, tal dato contrasta con el resultado de la mayor riqueza de activos escolares en el caso de los centros privados- concertados. Volvemos a insistir una vez más, que los análisis con los indicadores resumen de competencias o ajuste pueden enmascarar ciertas diferencias en las competencias y ajuste que promueven los distintos tipos de centros, como es nuestro propósito analizar y discutir a continuación.

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

4.6. LA INFLUENCIA DE LAS TIPOLOGÍAS DE ACTIVOS Y DE CENTROS EN EL DESARROLLO POSITIVO Y AJUSTE ADOLESCENTE.

4.6.1. La influencia de la tipología de percepciones del alumnado en los diversos indicadores de desarrollo positivo y ajuste adolescente.

Uno de los objetivos de este trabajo fue la *construcción de una tipología en función de las percepciones del alumnado respecto a los activos escolares* considerados, que nos llevó finalmente a considerar tres grupos: 1) *adolescentes “ricos en activos escolares”* -que percibían muchos activos escolares en sus centros-; 2) *adolescentes “promedio en activos escolares”* – puntuaciones promedio en la percepción de activos escolares en sus centros-; y 3) *adolescentes “pobres en activos escolares”* – que percibían pocos activos escolares en sus centros-. Dicha tipología maximizaba las diferencias entre las distintas dimensiones de la vida del centro o *activos escolares*- aunque algo en menor grado respecto al factor de clima – con unos tamaños de efectos considerables, además de ser una tipología relativamente independiente de las variables de género y curso escolar, como comprobamos en el apartado de resultados.

El interés de construir dicha tipología era que estimábamos que podría ser en principio una *variable potencialmente predictora de diversos indicadores de desarrollo positivo y ajuste adolescente*. Después de los análisis realizados, llegamos primero a la conclusión de una *asociación significativa* entre la percepción de la calidad del centro como entorno por parte de los adolescentes participantes en el estudio y las variables referidas a su ajuste y desarrollo positivo.

En concreto, encontramos, que se daban *diferencias significativas entre los distintos grupos en todos los indicadores de desarrollo positivo* – competencia personal, emocional, social, moral, académica, bienestar- en todos los casos entre el conglomerado de “alumnado que percibe su centros ricos en activos” y los otros dos grupos restantes – promedio y pobres en activos, y en casi todos los casos entre el grupo “promedio en activos” y el “pobre en activos”-. Es decir, que *era el alumnado que mayor riqueza de activos percibía en sus centros educativos el que a su vez presentaba mayores niveles de competencia en los distintos ámbitos del desarrollo adolescente*. En definitiva, que la mayor percepción de activos puede ser considerada como predictora de un mejor desarrollo de las competencias en el alumnado (Scales et al., 2000).

A este hallazgo importante, había que sumar otro no menos relevante, ya que los análisis efectuados en los *indicadores de ajuste/desajuste adolescente* también pusieron de relieve *diferencias estadísticamente significativas*, al menos entre el alumnado “que percibía sus centros como ricos en activos” y los que los percibían como “promedio en activos” o “pobres en activos. De tal forma, que *el alumnado con mayor percepción de activos fue también quien menor desajuste – problemas de ajuste externo, problemas de ajuste interno, y consumo de*

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

sustancias- presentó, como era de esperar según lo evidenciado en la literatura (Kuperminc et al, 2001).

En **conclusión**, que tras los análisis efectuados *estimamos que dicha tipología de centros desde la perspectiva del alumnado no solo era predictora en nuestra muestra de un mayor nivel de competencia sino también de un menor desajuste*, influencia que se mantiene incluso después de descontar el efecto de variables sociodemográficas como el nivel educativo y el nivel socioeconómico familiar. Nuestros resultados van *en la línea de lo encontrado en las diversas investigaciones del Search Institute*, de forma que los activos – escolares, solo en nuestro caso- promoverían simultáneamente el bienestar y desarrollo adolescente positivo así como la reducción de conductas de riesgo (Benson, 2002; Benson y Lerner, 2007; Scales y Leffert, 2004; Small y Memmo, 2004). En ese sentido, dichas investigaciones acumulan *evidencias en favor del efecto aditivo o acumulativo de la riqueza de activos para el desarrollo positivo y ajuste adolescente* (Leffert et al., 1998; Scales y Leffert, 2004). Dicha contribución, según dichos autores (Scales y Leffert, 2004; Scales et al., 2000), siempre es significativamente mayor que la influencia derivada de las variables de tipo sociodemográfico, la cual es incluso más relevante en el caso particular del logro académico (Benson et al, 1999; Starkman et al., 1999), como ya apuntamos en la introducción de este trabajo al revisar la literatura respecto a la eficacia escolar (Murillo, 2008, 2011).

4.6.2. La influencia de los tipos y tipologías de centros en el desarrollo positivo y ajuste adolescente.

Pero además de poder contar con una tipología en base a las percepciones del alumnado sobre los activos escolares como variable predictora del desarrollo positivo y ajuste adolescente –como hemos visto anteriormente–, también queríamos analizar *la posible influencia de los distintos tipos de centros*, empezando por *la influencia de la titularidad* y pasando a lo que nos interesa mucho más: la influencia de distintos tipos de centros caracterizados por los procesos vivenciados en ellos tanto por el alumnado como por el profesorado. Es decir, queríamos establecer una *tipología conjunta de percepciones de profesorado y alumnado* que nos llevara a poder caracterizar la diversidad de entornos educativos existente en nuestra muestra de centros, a la vez que nos permitiera poder evaluar su posible impacto diferencial en el desarrollo adolescente, por pequeña que pudiera ser su contribución.

La realización de dicha tipología conjunta de centros nos permitiría paliar en parte el problema de la asociación apuntada anteriormente en el apartado de resultados entre la percepción de activos y el desarrollo positivo y ajuste adolescente, ya que ésta podría estar inflada por proceder todos los datos de la misma fuente de información, y compartir una fuente común de variabilidad.

Para ello, un primer paso previo antes de dicha tipología conjunta de percepciones, fue *la comparación de las percepciones del alumnado y del profesorado sobre los activos del centro* en base a análisis correlacionales y poder llegar a concluir sobre su homogeneidad o no. Así pudimos apreciar, en general, poca distancia en términos globales entre ambas percepciones, aunque fueron siempre algo más positivas las valoraciones de la vida del centro en el caso del profesorado, no sabemos si pudieran estar en parte influenciadas en este caso por la deseabilidad social. No obstante, *fueron bastante congruentes ambas percepciones en dimensiones relevantes de la vida del centro*. En concreto, existe una correlación bastante alta en la valoración del clima social o convivencia, así como en la percepción tanto de las normas o disciplina del centro como de la influencia percibida en la vida del centro o empoderamiento del alumnado. Por otro lado, aunque son cuestiones en principio independientes, se dio incluso una cierta correlación entre la vinculación del alumnado y del profesorado al centro.

Esta relativa coincidencia en general en la valoración realizada por alumnado y profesorado parecen indicar que *las percepciones de unos y otros están apuntando a una cierta realidad objetiva existente en los centros educativos, y nos hacía presumir en principio de la validez y utilidad de construir una tipología conjunta* en base a las percepciones de alumnado y profesorado en la lógica de poder examinar los posibles efectos diferenciales de los diversos tipos de entornos educativos en el desarrollo positivo y ajuste adolescente. Aunque hay algunas propuestas interesantes que intentar captar distintas dinámicas de clima organizacional, es decir, cómo son vivenciados los centros como entornos de trabajo desde el punto de vista del profesorado (ver revisión en Fernández-Aguerre, 2004) no hemos encontrado una referencia que caracterice en tipos a los centros educativos desde la vivencia conjunta de alumnado y profesorado, como era nuestro propósito en este trabajo.

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Pasemos a discutir **la tipología de centros en base a la percepción conjunta de activos escolares de alumnado y profesorado**. Para ello, recordamos al lector, que mediante el análisis correspondiente de conglomerados jerárquicos se optó por una solución con los siguientes cinco grupos: *Centros Ricos en Activos*; *Centros "Paternalistas"*; *Centros Promedios en Activos*; *Centros Pobres en Activos* y *Centro "No empoderador"*- ver Tabla nº 97 para recordar las características de dichos tipos de centros- .

Tabla nº 97. Características de los tipos de centro en base a la percepción conjunta de alumnado y profesorado				
<i>Centros Ricos en Activos (N=3)</i>	<i>Centros Paternalistas (N=2)</i>	<i>Centros Promedio en Activos (N=7)</i>	<i>Centros Pobres en Activos (N=7)</i>	<i>Centro No Empoderador (N=1)</i>
Características fundamentales de los tipos de centros según las percepciones del alumnado				
Puntuaciones altas en todos los activos escolares. Especialmente en clima y oportunidades y empoderamiento	Puntuaciones altas en vínculos y claridad de normas y valores.	Puntuaciones promedio en activos por parte del alumnado. Es de destacar un buen clima.	Puntuaciones bajas en varios activos escolares, especialmente en clima y empoderamiento y oportunidades	Puntuaciones bajas en todos los activos, salvo en el clima. Especialmente baja en empoderamiento y oportunidades.
Características fundamentales de los centros según las percepciones del profesorado				
Puntuaciones altas en todas las dimensiones evaluadas por el profesorado, especialmente en empoderamiento.	Puntuaciones altas en metas, e implicación frente a los otros grupos.	Puntuaciones promedio en general. Puntuación muy alta en cohesión del profesorado.	Puntuaciones bajas en general, especialmente en convivencia y vinculación al centro del profesorado.	Puntuaciones buenas en convivencia del alumnado y muy bajas en metas educativas y empoderamiento.
Algunas variables relevantes de la estructura y funcionamiento de los centros				
Centros con alta estabilidad del profesorado y buena participación en planes y proyectos institucionales	Centros con alta estabilidad del profesorado y oferta educativa extensa.	Centros con estabilidad medio-alta del profesorado y participación medio-alta en proyectos y planes institucionales	Estabilidad baja del profesorado y oferta educativa no diversa	Estabilidad alta del profesorado, pero baja participación en planes y proyectos institucionales

Llegados a este punto, creemos que la sola descripción de distintos entornos educativos diferenciados en base a la percepción y vivencias conjuntas de alumnado y profesorado merece la pena ser estudiada en profundidad. No obstante, a pesar de que ello entraña un enorme *valor teórico*, huelga decir que con un universo muestral de tan solo veinte centros, nuestros resultados pretenden honesta y simplemente arrojar *posibles hipótesis de trabajo para futuras*

investigaciones con un tamaño muestral más representativo, para llegar a conclusiones más probadas en aras de la pretendida calidad educativa, especialmente en lo que atañe a la red pública de centros.

Una primera conclusión al respecto de los análisis efectuados en el presente trabajo es que en nuestra muestra la tipología de centros caracterizada en base a la percepción conjunta de alumnado y profesorado *parece tener una influencia diferencial como entornos educativos en las distintas variables de competencia y ajuste consideradas en este estudio. De todas formas, hay que reseñar que en general los tamaños del efecto son pequeños*. Aun a sabiendas de ello, creemos interesante poder captar dicha contribución diferencial como entornos educativos y detenernos en su caracterización y discusión.

En primer lugar, debemos reseñar que la tipología de centros no parece establecer diferencias significativas respecto ni a la *competencia personal – autoestima-* ni respecto al *bienestar adolescente -satisfacción vital-*, a pesar de que fueron los centros caracterizados conjuntamente como ricos en activos quienes presentaban unas mayores puntuaciones en su alumnado. A pesar de la posible influencia de la escuela como contexto, está claro que la contribución de la calidad del contexto familiar y del grupo de iguales resulta ser más decisiva en el bienestar e identidad positiva adolescente (Cava y Musitu, 1999; Palacios y Rodrigo, 1998; Parra et al., 2004).

A pesar de esperar *diferencias favorables a los centros percibidos con mayor riqueza en activos – “centros ricos en activos” y “centros paternalistas”-*, *solo se obtuvieron diferencias significativas a favor de éstos en el caso de las habilidades sociales, los valores – en este caso fueron mayores en los centros “paternalistas”- y el rendimiento académico del alumnado – con puntuaciones similares entre “centros ricos en activos” y “paternalistas”-*. Recordamos al lector que entre estos centros había tanto centros de titularidad privada-concertada como pública.

Los centros percibidos con mayor riqueza de activos escolares parecen resultar ser entornos que constituirían una plataforma ideal para el desarrollo de habilidades sociales en la adolescencia. Lo cual no es de extrañar, ya que dichos centros cuentan, como sabemos, con un muy buen clima social, además de ser contextos bien regulados, coherentes y de facilitar vínculos interpersonales positivos, ofrecen expectativas claras sobre el comportamiento deseable en el alumnado y mayores oportunidades positivas para el logro y mejora de las habilidades sociales en general (Oliva et al., 2010). Pero además la priorización de ciertos valores sociales relacionados con la prosocialidad, igualdad y justicia social, al menos es así informada por el alumnado, pueden tener que ver una acción educativa más consistente respecto a la educación de dichos valores, presente en los idearios educativos de dichos centros, como pudimos comprobar en la toma de contacto con dichas comunidades educativas. Por último, ambos tipos de centros - *centros ricos en activos y centros paternalistas-* suponen un buen escenario para el desarrollo de la competencia social y moral, a la vez que se daba de forma significativa un mejor rendimiento académico. Ello tiene que ver con el efecto acumulativo de los activos, evidenciados por las investigaciones del Search Institute (Benson et al., 2006; Starkman et al., 1999).

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Llamativamente fue *el alumnado de los centros caracterizados como pobres en activos* quienes presentaban no solo una mayor comprensión y regulación de emociones, sino que también evidenciaban un mayor compromiso con el aprendizaje y los estudios. Hay que precisar que dichas diferencias estaban cercanas al límite del nivel de significación exigido ($p < ,05$) y pudieran ser explicadas por el azar como sugiere el criterio de corrección de Bronferroni.

Por un lado, una posible interpretación al respecto sobre la competencia emocional informada, quizás aventurada, en el sentido de que habría que contrastar estos resultados evidentemente en una muestra más amplia y representativa, es que en dichos centros se diera un entorno propicio a un aprendizaje diferencial en la gestión del mundo emocional, de forma que la existencia de mayores conflictos interpersonales dieran lugar a una mayor comprensión y regulación de las emociones, lo cual en principio sería un patrón más favorable para un mejor ajuste psicológico en relación a menores problemas internalizantes o de tipo emocional (Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2005), como ocurre en el caso de la resiliencia.

Por su parte respecto a ese mayor compromiso con el aprendizaje y los estudios en el alumnado de centros percibidos como pobres en activos, hay que precisar que es difícil de interpretar, ya que como podemos suponer en dichos centros caracterizados conjuntamente como pobres en activos el éxito escolar es menor y sin embargo, parece darse una sobre-representación de la importancia de los estudios en dicho entorno más desfavorecido. No obstante, consideramos que nuestro estudio tiene la limitación de no haber podido tener en cuenta el punto de partida diferencial de cada alumno o alumna – para lo cual sería necesario un enfoque longitudinal en el estudio-: el rendimiento escolar previo y poder evaluar qué valor añadido aporta dicha variable de compromiso al rendimiento académico final. Pero además tampoco hemos podido examinar si tal compromiso a nivel cognitivo o psicológico entraña una implicación de tipo conductual como el tiempo de dedicación a tareas y estudio, el cual se relaciona claramente con el rendimiento académico (Jimerson et al., 2003).

Por último, respecto al *indicador resumen de competencia o competencia global*, aunque en primer lugar parecían darse diferencias en la puntuación de competencia en función de la riqueza de activos de los centros, éstas no se mantenían, al descontar la posible influencia del nivel educativo y socioeconómico. Una vez más, la composición sociodemográfica del alumnado de cada tipo de centro estaría detrás de las diferencias observadas en primera instancia respecto a la competencia global.

En otro orden de cosas, también analizamos la influencia de los distintos tipos de centros caracterizados (centros percibidos como ricos en activos, centros “paternalistas”, centro percibido como promedio en activos, centros percibidos como pobres en activos, y centro “no empoderador”) en los *indicadores o variables de ajuste-desajuste adolescente* utilizados en el estudio.

Así, respecto al *consumo de sustancias* pudimos observar cómo fueron significativas las diferencias entre los grupos de puntuaciones extremas: siendo su consumo mayor en el “centro no empoderador” y menor en los centros “paternalistas”, obteniendo puntuaciones similares en los otros tipos de centros. Por tanto, encontramos, por un lado, que en el centro “no empoderador”, un centro vivido como entorno restrictivo y con una clara menor vinculación con

el centro, el consumo de sustancias era mayor, cuyo nivel socioeconómico era alto, como ya comentamos en el apartado de resultados. Por otro lado, resulta que son los centros caracterizados como “paternalistas” – recordemos que eran centros concertados- con alta valoración de la claridad de normas y valores así de como de los vínculos, quienes presentan un menor consumo. Los datos del estudio de Moreno et al. (2012) parece evidenciar un mayor consumo del alumnado adolescente en centros públicos que en los de titularidad privada, lo cual concordaría con lo encontrado en nuestro estudio de un menor consumo en los centros privados-concertados. Pero más allá de la titularidad, con todas las precauciones posibles, los datos de nuestra muestra parecen sugerir que tanto los vínculos (Bernard, 1997; Catalano et al., 1998, 2002) y la acción educativa coherente en cuanto a la promoción de valores de tipo prosocial (Megías, 2001) parecen ser dos activos escolares que pueden ser potencialmente factores protectores del consumo de sustancias en los centros en que dichos activos escolares se den en mayor grado.

En cuanto a los *problemas de ajuste externo*, los análisis acabaron revelando como significativas las diferencias entre el centro “no empoderador” y los centros “pobres en activos” con puntuaciones altas en problemas de tipo externo, frente a los centros “promedio en activos” que tenían la menor puntuación.

Hay que destacar que estos centros percibidos como “promedio en activos” son aquellos que evidenciaban de forma significativa una mayor cohesión del profesorado, por lo que en cierto modo podría reflejar una acción educativa más coherente y educativa en relación a la convivencia y enfoque de la disciplina en el centro con la consiguiente incidencia respecto a la menor existencia de problemas de tipo comportamental entre el alumnado (Díaz-Aguado, 2006, Ortega et al., 1998).

Por su parte tanto el centro “no empoderador” como los centros “pobres en activos” tenían en común la más baja valoración de la vida del centro en cuanto a claridad de normas y valores, lo cual podría explicar probablemente la existencia de mayores problemas de conducta o de tipo externo. Al respecto la literatura revela claramente que cuando se existe una percepción favorable de percepción de claridad de normas y la coherencia en su aplicación, ello se relaciona en general con un mejor clima escolar y con menores problemas de conducta, y viceversa (Antúnez, 2000; Calvo et al., 2005; Díaz Aguado, 1996; Guil y Mestre, 1998).

En relación a los *problemas de ajuste interno*, a pesar de que fueron los centros “pobres en activos” quienes puntuaron más alto, mientras que el otro extremo estaban tanto los centros “ricos en activos”, ni el ANOVA ni el ANCOVA posterior mostraron que dichas diferencias fueran significativas, por lo que éstas podrían ser explicadas en principio a la influencia de ciertas variables de composición familiar y el contexto escolar no contribuiría de forma relevante a ello. Por tanto, probablemente sean los activos familiares, el denominado capital familiar, la variable que decisivamente contribuye al mejor o peor ajuste emocional de los adolescentes, como suele evidenciar la literatura al respecto (Oliva et al. 2010).

Finalmente, aunque los datos apuntan una tendencia al aumento del *desajuste global* a mayor pobreza de activos en los tipos de centros, tanto el análisis de varianza (ANOVA) como el correspondiente ANCOVA realizado reveló que dichas diferencias no eran estadísticamente

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

significativas, por lo que *no podemos concluir que haya un tipo de centro que influya en un menor desajuste en términos globales.*

Dicho esto, *los resultados no significativos sobre estos indicadores globales de competencia y desajuste, no nos deben hacer perder de vista que dicha tipología caracterizada en nuestra muestra permite vislumbrar la posibilidad de una cierta influencia diferencial de distintos tipos de centros* tienen sobre los distintos indicadores de desarrollo positivo – competencia personal, emocional, moral, social, etc. – y de desajuste adolescente – problemas de ajuste externo, problemas de ajuste interno, y consumo de sustancias-. Dejando claro, como comentamos al principio, que los tamaños del efecto son pequeños en todos los casos, sin embargo, lo expuesto resulta ser de interés teórico como futuras hipótesis de trabajo para la investigación posterior de cara a la caracterización de la escuela como entorno educativo ideal que optimice su contribución diferencial como contexto al desarrollo positivo y ajuste adolescente.

4.7. LA CONTRIBUCIÓN DE LOS ACTIVOS ESCOLARES SOBRE EL DESARROLLO POSITIVO Y AJUSTE ADOLESCENTE.

En este trabajo era un objetivo principal comprobar la relación entre los activos escolares percibidos por el alumnado – a través de la escala validada a tal efecto- y las distintas variables utilizadas en dicho estudio como indicadores de desarrollo positivo y ajuste adolescente. Para ello, se llevaron a cabo diferentes *análisis correlacionales y regresiones lineales múltiples jerárquicas* que permitieron poner de manifiesto cuáles eran los activos escolares relacionados con cada variable y cuál era su poder predictivo.

En primer lugar, hay que reseñar que *la percepción del contexto escolar por el alumnado mostró asociaciones, correlaciones significativas tanto con variables referidas a competencias como las relacionadas con el ajuste adolescente*. En el caso de las competencias, es de destacar que las correlaciones fueron en general de mayor tamaño que cuando se trataba de indicadores de desajuste, ya fueran los problemas externos, internos o el consumo. Por tanto, *todas las variables o activos escolares mostraron correlaciones más altas con el desarrollo de las competencias*, aunque se asociaron en diferente grado a una u otra, incluso cuando fueron controladas ciertas variables familiares como el nivel educativo o el nivel socioeconómico. Ello nos permitió poder comprobar con ciertas garantías a través de distintos modelos de regresión el poder explicativo tanto de las variables sociodemográficas como de los activos escolares en la variabilidad observada en los distintos indicadores de desarrollo positivo y ajuste adolescente.

En esta discusión no comentaremos la contribución específica de todas las variables contempladas para cada uno de dichos indicadores de desarrollo positivo y ajuste – que puede verse en el apartado de resultados- sino que nos centraremos en lo más relevante de este estudio: poder hacer un *balance general de la contribución diferencial de los distintos activos escolares de forma integrada tanto para el desarrollo positivo como el ajuste adolescente*, aunque antes de ello sí nos detendremos a comentar brevemente la aportación general de las variables sociodemográficas utilizadas en los distintos modelos de regresión planteados en este trabajo.

A este respecto un hallazgo de este estudio que merece ser destacado es el relativo a la diversidad existente dentro del alumnado adolescente respecto a dichas *variables sociodemográficas*. Haciendo balance: *sexo, edad, estatus socioeconómico y nivel educativo familiar fueron variables que se asociaron tanto con la competencia como en el desajuste adolescente, aunque la capacidad predictiva en el caso del ajuste fue menor en general*, con la excepción del consumo de sustancias.

Huelga comentar la influencia del sexo y de la edad o curso escolar, variables ya ampliamente comentadas, pero sí merece la pena detenernos en la contribución del *nivel socioeconómico y educativo familiar*, que resultaron ser variables con una contribución desigual en las competencias de los adolescentes.

Así, es de destacar cómo *el nivel educativo familiar* contribuyó positivamente en gran medida al rendimiento académico, no realizando aportación alguna el nivel socioeconómico en este caso. Parece que cuando se comenta en la literatura la influencia del contexto

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

socioeconómico y sociocultural familiar en el rendimiento académico de hijos e hijas (Marchesi y Martín, 2002), nuestro estudio apuntaría a la incidencia del nivel educativo familiar como variable más influyente.

Por su parte, *el nivel socioeconómico familiar* contribuyó a la explicación cuando se trataba de la competencia personal – autoestima- o el bienestar adolescente. Es decir, que el nivel socioeconómico sí realiza una relativa aportación al capital psíquico de los adolescentes, es decir, tanto a su autoestima como a su satisfacción vital.

Hay que reseñar también que ambas variables familiares consideradas aportan poco o nada, sin embargo, a la explicación en el caso de los indicadores referidos a la competencia social, emocional o moral, en este caso son otras variables las implicadas fundamentalmente: los activos escolares, como veremos después.

Por último, tanto el *nivel socioeconómico* como el *nivel educativo* de las familias *no tuvieron una incidencia decisiva en los problemas de ajuste adolescente*. No obstante, aunque sean contribuciones pequeñas, es de reseñar el *sentido diferencial* de la aportación del nivel educativo, por un lado, y del nivel económico familiar, por otro, en las distintas medidas de ajuste/desajuste adolescente utilizadas.

Así, hablando en términos de *contribución positiva al ajuste*, se evidenció que el mayor nivel educativo solo contribuía a un mejor ajuste externo. El nivel educativo y el capital familiar asociado suele incidir positivamente en el clima y ajuste escolar. Autores como Marchesi y Martín (2002) sostienen la importancia de la composición de las familias y su contexto sociocultural por su efecto positivo en los procesos de centro en general, y en particular, respecto al clima escolar.

Por su parte el mayor nivel socioeconómico contribuía solo a un mejor ajuste interno, algo que en cierto modo es la otra cara de la moneda del bienestar adolescente. Es decir, que en principio un mejor nivel socioeconómico resulta ser un punto de partida más favorable tanto para el bienestar como para el ajuste psicológico (Twenge y Nolen-Hoeksema, 2002).

Sin embargo, respecto a la *contribución negativa al ajuste de las variables sociodemográficas* contempladas, el nivel socioeconómico era un predictor negativo de las otras dos medidas de ajuste, o lo que es lo mismo, el mayor nivel socioeconómico se relacionaba con mayores problemas de ajuste externo así como con un mayor consumo de sustancias autoinformado (Oliva et al., 2008). Es de reseñar, no obstante, que los tamaños del efecto eran pequeños.

Una vez comentadas la aportación de las variables sociodemográficas, ahora sí pasamos a discutir *la contribución de los distintos activos escolares considerados tanto al desarrollo positivo como al ajuste adolescente*. Lo primero a destacar es que dicha relación apenas se vio influenciada por el nivel socioeconómico, por lo que los beneficios derivados de disponer de un buen número de activos fueron generalizados para los y las adolescentes de todos los estratos sociales.

Veamos ahora sí detenidamente la contribución de cada uno de los activos escolares a los indicadores de desarrollo positivo y ajuste adolescente utilizados en este estudio.

Anticipamos ya al lector que el *factor de clima social del centro* aunque en nuestro estudio no resulta ser el activo escolar más fundamental para la promoción global del desarrollo positivo adolescente, sí tiene un papel relevante de cara al ajuste adolescente tanto externo como interno en los y las adolescentes. Detallemos en primer lugar la contribución de éste a los indicadores de desarrollo positivo para luego en un segundo momento explicar su aportación a las medidas de ajuste/desajuste utilizadas en este estudio. La misma lógica seguiremos con el resto de activos escolares considerados: vínculos, claridad de normas y valores; y empoderamiento y oportunidades positivas.

En primer lugar, un clima social cálido y seguro entre iguales, *respecto a los indicadores de desarrollo positivo adolescente*, realiza una contribución destacable tanto en el caso de la autoestima - indicador de la competencia personal-, como en la satisfacción vital- indicador del bienestar adolescente-; y en menor grado, a las habilidades sociales de los y las adolescentes o competencia social.

La literatura de investigación suele destacar que los beneficios de la percepción de un clima social positivo a nivel de relaciones con iguales son numerosos a nivel socioemocional (Brand et al., 2003; Philips, 1997). *Nuestro estudio apunta más bien a la centralidad del clima social en aspectos más relacionados con el bienestar y capital psíquico adolescente*. Es decir, al hecho de que un buen clima de relaciones en el contexto escolar suele vincularse con una mejor autoestima y una mayor satisfacción vital en los y las adolescentes (Aciego et al., 2003; Buhrmester, 1990; 1996; Brand et al., 2008; Cava y Musitu, 2000; Hartup, 1996; Kasen et al., 2009; Newcomb y Bagwell, 1995; Parra et al., 2004).

Por otro lado, *dicho clima social supone una buena plataforma para el desarrollo de la competencia social en la adolescencia*. Así, existen estudios, en la línea de lo encontrado en este trabajo, que vinculan en general el clima social percibido con la capacidad para establecer buenas relaciones con iguales y la conducta prosocial, entre otros aspectos (Ladd, 1999; Malecki y Elliott, 2002; Miller, 2003; Strand y Peacock, 2002; Schwarth y Pollishuke, 1995; Welsh et al., 2001; Wentzel, 1991; 1993; Zins et al., 2004).

Finalmente, resulta llamativo encontrar en nuestro estudio cómo el clima social entre iguales realizó una aportación muy pequeña pero de tipo negativo tanto en el caso del rendimiento escolar como en el caso de los valores y con valores de tamaño del efecto muy pequeños. En ambos casos volvemos a considerar la limitación de este estudio de no diferenciar entre iguales “positivos” y “negativos” (Ladd, 1999) para poder esclarecer el sentido de la contribución diferencial de los iguales al desarrollo positivo adolescente.

Merece una mención especial *la no contribución del clima social entre iguales a un mejor rendimiento académico*, ya que la literatura acerca de la eficacia escolar suele evidenciar la influencia positiva del clima escolar sobre el rendimiento del alumnado, aunque sobre todo los resultados escolares están más estrechamente vinculados con el clima académico de aula y no tanto con la valoración del clima social global del centro (Murillo, 2008). Es conveniente

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

además matizar que habitualmente el estudio del clima escolar desde la perspectiva de la eficacia escolar no solo incluye la percepción de buenas relaciones entre iguales, sino que también suele evaluar conjuntamente la calidad percibida de las relaciones entre profesorado y alumnado, la cual suele relacionarse de forma muy clara con un mejor rendimiento (Creemers y Reezigt, 2005). No obstante, hay que tener en cuenta en nuestro contexto incluso lo apuntado por ciertos autores como Marchesi (2002), quien incluso sostiene que en el caso de la educación secundaria – a diferencia de lo que ocurre en la etapa de primaria- existe una relativa independencia entre el clima social percibido y las expectativas que el profesorado tiene con respecto al rendimiento del alumnado. Parece como si en nuestro contexto las buenas relaciones con el alumnado no llevasen necesariamente en todos los casos a un incremento en las expectativas del profesorado sobre el alumnado y acabarían incidiendo en el rendimiento de éste último.

Respecto a los beneficios “escolares” de las relaciones con iguales, por un lado, encontramos que hay estudios que asocian los vínculos con iguales positivos con la competencia y logro académico (Niebuhr y Niebuhr, 1999; Chen y Stevenson, 1995; Ladd, 1999); mientras que otras investigaciones revelan que las relaciones con iguales “negativos” se relacionan con las dificultades en el ajuste escolar y con el abandono escolar en la secundaria y bachillerato (Battin-Pearson et al., 2000; Ladd, 1999). Por ello, es una limitación en diversos estudios y en nuestro caso también, no haber acotado ni discriminado entre *iguales positivos e iguales negativos* para poder interpretar adecuadamente los resultados de esta investigación.

Pasemos ahora en un segundo momento a detallar **la contribución del clima social a los indicadores de ajuste adolescente** utilizados. El clima social a nivel de iguales parece asociarse en mayor grado con el ajuste de tipo interno, aunque también con cierto peso respecto a los problemas de tipo externo. Sin embargo, no realiza aportación alguna en el caso del consumo de sustancias. Por tanto, en nuestro estudio el clima social entre iguales resulta ser un *activo escolar relevante para el ajuste y salud mental de los y las adolescentes*.

La literatura de investigación revela claramente cómo el clima social tenía un *papel fundamental de cara al ajuste de tipo externo*. Así, dicho clima se suele asociar con menores índices de desajuste comportamental, es decir, con la disminución de los problemas de conducta o la reducción de las conductas agresivas y violentas (Kuperminc et al., 1997; Ladd, 1990; Westling, 2002) o incluso de acoso entre compañeros (Cowie y Hutson, 2005). No obstante, en nuestro trabajo las buenas relaciones entre iguales parecen tener incluso *una contribución más decisiva al ajuste psicológico de tipo emocional o ajuste de tipo interno*, una relación también ya encontrada antes por diversos autores (Felner et al., 1995; Frey et al., 2009; Haynes et al., 1997). Creemos que los vínculos establecidos con los iguales no solo, por tanto, favorecen el bienestar y contribuyen a la autoestima, es decir, a su capital psíquico, sino que también de forma paralela se relacionan con un mejor ajuste emocional y una mejor salud mental en los y las adolescentes de nuestra muestra.

Por su parte **los vínculos con el centro** resultaron ser el *activo escolar con una contribución decisiva* en casi todas las competencias adolescentes consideradas en nuestro estudio, no solo con claras repercusiones sobre el rendimiento académico, sino también sobre el desarrollo de la competencia personal y el bienestar de los adolescentes (Catalano et al, 1998,

2002; Greenberg et al., 2003; McNelly y Falci, 2004). Pero no solo eso, sino que resultó ser también el activo más relevante implicado en el ajuste adolescente, evidenciándose como un factor protector en los tres indicadores de desajuste utilizados, problemas de ajuste externo, problemas de ajuste interno y consumo de sustancias.

Así, por un lado, debemos destacar que junto al clima social los vínculos con el centro, en especial entre profesorado y alumnado, como evidencia la literatura, *contribuyen a una mejor autoestima y mayor bienestar de los estudiantes* (Aciego et al., 2003; Brand et al., 2008; Cava y Musitu, 2000; Parra et al., 2004; Reddy et al., 2003; Trianes, 2000). Al fin y al cabo, dentro del enfoque del desarrollo positivo adolescente los vínculos, ya sean con los iguales o con los adultos, es una de las “ces” que contribuyen claramente al desarrollo positivo y bienestar adolescente (Lerner, 2009).

A su vez la vinculación y satisfacción con la escuela resulta ser una variable asociada con diversos *beneficios emocionales* (Resnick et al., 1997), ya que el experimentar un sentimiento de pertenencia y conexión con el propio centro y con el profesorado, parece facilitar la gestión del mundo emocional. Es por ello, que los vínculos positivos con el centro *contribuyen al desarrollo de las competencias emocionales de los adolescentes*.

Por otro lado, en cuanto a *la contribución de los vínculos a la competencia y rendimiento escolar*, hay que destacar especialmente el tamaño del efecto casi medio en relación al compromiso con el aprendizaje. La literatura de investigación al respecto muestra de forma consistente que tal vinculación con los centros educativos tienen *beneficios escolares*, al darse una estrecha conexión con la motivación y el compromiso con el aprendizaje, y en consecuencia, puede ser considerada una variable relevante para la predicción del rendimiento académico del alumnado (Finn, 1989; Furlong et al., 2003; Goodenow, 1993, 1995; Osterman, 2000; Salido-Cortés, 2006; Scales et al., 2006; Schaps, 2003). Estas evidencias empíricas dibujan la vinculación como una variable decisiva en el compromiso y rendimiento escolar en el sentido de que *los estudiantes que se sienten bien en la escuela lo hacen mejor* (Ros, 2009).

Aunque la literatura empírica sobre eficacia escolar y mejora de la escuela destaca la relación entre clima escolar y rendimiento académico (Creemers y Reezigt, 2005; Murillo, 2008). Hay que considerar que desde esta corriente se incluye dentro de la evaluación del clima social escolar la valoración de la calidad de las relaciones entre profesorado y alumnado, aspecto que en nuestro estudio empírico se agrupó en el análisis confirmatorio con el sentido de pertenencia y satisfacción con el centro educativo bajo el factor de “vínculos”. Así, teniendo en cuenta este matiz, en nuestro estudio el activo de vínculos o de la conexión con el centro (“connectedness”) resulta ser el *único activo escolar implicado en el desarrollo de la competencia y rendimiento académico*. Aun así, debemos precisar que los vínculos con el centro realizó una aportación positiva aunque pequeña al rendimiento académico, comparado con el nivel educativo y la composición socioeconómica del alumnado, que parecen ser las variables más decisivas para el logro escolar en la línea de la famosa publicación ya mencionada en la revisión de “la escuela no importa” (Coleman et al., 1966, Hanushek, 2003).

En conclusión, los vínculos con el centro constituyeron en nuestro trabajo *la variable predictora positiva más determinante tanto para el desarrollo de las competencias emocionales*

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

como del bienestar adolescente como del éxito escolar, y por tanto, parece ser el activo escolar fundamental para la promoción global del desarrollo positivo adolescente en los centros educativos según nuestros resultados.

También *los vínculos con el centro y el profesorado* resultaron ser un factor implicado de forma decisiva en *el ajuste adolescente* – en mayor medida incluso en el caso del consumo de sustancias –, tal como confirmaron las regresiones en el sentido de a mayor vinculación con el centro, menores problemas de ajuste tanto interno como externo así como un menor consumo de sustancias.

Nuestro estudio, por tanto, sitúa al activo de vínculos positivos como *el factor protector más decisivo dentro del contexto escolar de cara al ajuste/desajuste adolescente en general*. Este hecho ha sido ampliamente documentado en los estudios sobre la *resiliencia* (Bernard, 1997; Catalano et al., 2002). De tal forma, que los estudiantes que se sienten más vinculados a la escuela suelen presentar un mejor ajuste y estar mucho menos implicados en problemas, conductas antisociales o de riesgo (Bonny et al., 2000; Estévez et al., 2007; Hawkins et al., 1992; McNeely y Falci, 2004; Resnick et al., 1997; Solomon et al., 2000; Starkman et al., 1999). Por tanto, la vinculación o conexión escolar y su fomento a través de la participación en diversas actividades e iniciativas positivas se antoja como un foco prioritario de intervención en la adolescencia no solo por su *valor añadido* como factor de protección de las conductas de riesgo en la adolescencia, sino también una prometedora vía por su impacto potencial en diversos resultados positivos en el desarrollo y bienestar adolescente (Bonny et al., 2000; Catalano et al., 1998, 2002; McNeely et al., 2002).

Por otro lado, *la claridad de normas y valores* resultó ser también un *activo escolar decisivamente relacionado con el desarrollo de las competencias* implicadas en el desarrollo positivo adolescente – al igual que los vínculos con el centro-. No obstante, es de destacar su mayor contribución a la competencia moral (valores personales y valores sociales) -tamaño medio del efecto según el criterio de Cohen antes mencionado- aunque también es notable su aportación al desarrollo de la competencia emocional y social en nuestro estudio. Sin embargo, la claridad de normas y valores no resultó ser una variable implicada en el ajuste adolescente en nuestro estudio.

Las investigaciones del Search Institute (Benson et al., 2006; Scales et al., 2000; Scales y Leffert, 2004) avalan ampliamente la claridad de normas y límites - *Boundaries and Expectations*, dentro de su propuesta los 40 Developmental Assets- como un activo fundamental en la promoción del desarrollo positivo adolescente, de forma que un contexto escolar que se caracterice por *unos límites claros y unas expectativas positivas hacia el comportamiento del alumnado* será la mejor *plataforma para el desarrollo de las competencias socioemocionales* de los y las adolescentes.

Sin embargo, hay que destacar que en nuestra investigación la claridad de normas y valores *no contribuye ni a un mejor rendimiento académico ni a un mejor ajuste externo en la adolescencia*, como era de esperar en base a la literatura revisada. En nuestro estudio dicho activo no realiza ninguna contribución significativa al éxito escolar, aunque la literatura revela que las buenas prácticas relacionadas con las normas y la disciplina escolar se han considerado

como un factor que influye positivamente en el clima académico de aula, y por consiguiente, en el rendimiento escolar (Calero, 2007; Caterall, 1998; Martínez-Otero 1997, 2009). Una vez más consideramos que dicha claridad de normas y valores a nivel de aula – y no la percepción global a nivel de centro- es la que se relaciona en mayor medida con el rendimiento académico (Murillo, 2008). De todas formas, en este caso somos prisioneros, por así decirlo, de nuestra propia toma de decisiones, ya que optamos por poner el foco en la evaluación de los procesos de centro por su relación potencialmente más significativa con el desarrollo positivo adolescente.

Además, la claridad de normas y valores tampoco predijo en el modelo de regresión planteado un mejor ajuste externo en nuestra muestra. La explicación a ello es que dicha contribución está mediada totalmente por el activo de vínculos con el centro, como se puede evidenciar en los modelos estructurales planteados en este trabajo. Es decir, que la percepción de claridad y coherencia en las normas y valores por parte del alumnado refuerza los vínculos con el centro, y éstos influyen decisivamente tanto en el rendimiento académico como en el ajuste adolescente. Así, nuestros datos no contradicen lo que sostiene la literatura (Barriocanal, 2002; Guil y Mestre, 1998), que sostiene que la buena gestión de las normas y la coherencia en la acción educativa del profesorado se relaciona con un mejor ajuste escolar y con una disminución de las conductas disruptivas.

En definitiva, el activo de claridad de normas y valores resulta ser en nuestro trabajo un *factor también implicado en la promoción global del desarrollo positivo adolescente*, no así el ajuste adolescente. Al parecer un centro educativo coherente en su acción educativa parece tener un papel más decisivo en el desarrollo de valores en el alumnado (Guil y Mestre, 1998; Herrera, 2007) y de forma notable también en el desarrollo de las competencias socioemocionales (Pertegal et al., 2010). Es decir, en lo que se ha venido a denominar dentro del enfoque del desarrollo positivo como la preparación del adolescente (Lerner, 2004; Pittman et. al, 2000).

Finalmente, *el factor de empoderamiento y oportunidades positivas* tras los análisis efectuados, constituyó la excepción a la regla, evidenciándose como el *activo escolar menos relevante*, ya que no realizaba una contribución diferencial a los indicadores de desarrollo positivo adolescente, salvo en el caso de los valores sociales. En ese sentido, la investigación revela que un entorno percibido como empoderador y que facilite oportunidades o prácticas positivas, evidentemente favorecer no solo las relaciones sociales y vínculos personales, sino también el desarrollo de valores sociales positivos (Larson, 2000).

La escasa relación del empoderamiento y otros indicadores de desarrollo positivo podría deberse a la *escasa variabilidad* en las puntuaciones de dicho factor, ya que la mayoría de sujetos tienden a percibir un *empoderamiento bajo* en sus centros. Así, como comentamos en la introducción teórica, y confirmamos en este estudio, el empoderamiento del alumnado no es una realidad en nuestro contexto (Andrés-Gómez y Barrios, 2009) y tal baja percepción de la participación en la vida del centro, no es de extrañar cuando no existe una visión positiva de base de los y las adolescentes entre el propio profesorado (Cascos y Oliva, 2004), que estimule prácticas positivas en la propia comunidad que contribuyan a un empoderamiento real (Bendit, 2000). Es más, consideramos que *existen evidencias empíricas que dan a entender que la vinculación y la participación en la escuela son dos mecanismos o procesos que se retroalimentan* (Bonny et al, 2000; Catalano et al., 1998, 2002; Finn, 1989; McNeely et al.,

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

2002; Ros, 2009), especialmente en el sentido de que la participación contribuye a un mayor sentido de pertenencia y vinculación al centro.

Haciendo *balance sobre los activos escolares*, los vínculos con el centro resultaron ser un activo escolar central, porque tenía un valor singular, ser un factor importante implicado en la promoción global del desarrollo positivo a la vez que un factor de protección que favorecía un mejor ajuste adolescente. Por su parte la claridad de normas y valores percibidos resultó un activo muy importante para el desarrollo de las competencias socioemocionales y morales en la adolescencia, incluso en mayor grado que los vínculos con el centro, como reveló el modelo de regresión final sobre la variable de competencia global. En el caso del clima social entre iguales su contribución fundamental tuvo que ver con el capital psíquico adolescente- autoestima y satisfacción vital-, pero también con lo que podríamos considerar como su reverso, la salud mental o el ajuste adolescente tanto externo como interno. Por último, “el empoderamiento y oportunidades positivas” percibidas constituyó una excepción a la regla, resultando ser el activo escolar menos decisivo, encontrándose que solo realizó cierta contribución en el caso de los valores sociales positivos.

En *conclusión*, el contexto escolar cuenta con activos o recursos capaces de promover el desarrollo positivo adolescente que deben ser potenciados en dichos entornos (Starkman et al., 1999). Hay que dejar claro que comparativamente *los activos del centro guardan una mayor relación y contribución con las competencias que con los problemas o el desajuste adolescente*, de ahí, que propiamente deban llamarse activos promotores del desarrollo positivo adolescente. No obstante, algunos activos del centro también mostraron relaciones significativas con el ajuste y el menor consumo (Adelman y Taylor, 2000; Kuperminc et al., 2001), aunque hay que dejar claro que la influencia del contexto familiar es mucho más decisiva en el ajuste psicológico, como demuestra la investigación (Oliva et al., 2008).

Finalmente, para situar este trabajo en su justa dimensión, nos detendremos en hacer un somero balance de la *magnitud de los efectos escolares y la contribución diferencial de la escuela como contexto al desarrollo* de las diversas competencias socioemocionales y al ajuste adolescente. En este sentido encontramos, tanto a nivel nacional, autores como Murillo y Hernández (2011), como a nivel internacional, otros autores dentro del estudio de la eficacia y la contribución escolar (Thomas et al., 2000; Thomas, 2001), que sostienen que los *efectos escolares* son bajos cuando se evalúa lo que se denominan como *variables de producto de tipo socio-afectivo* (p.ej., autoestima, actitud hacia la escuela, etc.). En concreto, se suele estimar que la escuela aporta para dichas variables “socioafectivas” una contribución explicativa de menos del 5% de la varianza total.

En nuestro caso, la mayoría de los indicadores de competencias oscilan en dicho intervalo, del 3 al 5 %, como es el caso de la competencia emocional, competencia social o la autoestima. Pero también hemos obtenido evidencias de que los activos escolares pueden contribuir a otros indicadores de desarrollo positivo más allá del 5%, como ocurre respecto a la satisfacción vital o los valores personales, llegando incluso al 9% de poder explicativo tanto en los valores sociales positivos como en el compromiso al aprendizaje. No obstante, cuando se utiliza la medida de competencia global, la contribución de los activos escolares incluso alcanza al 16%.

Respecto a las medidas de ajuste utilizadas la aportación de los activos escolares es claramente menor en todos los casos, resultando ser una contribución del 2% o /3% en los indicadores utilizados, los problemas de ajuste externo, los problemas de ajuste interno y el consumo de sustancias. Dicha contribución llega al 4% cuando se utiliza la variable de desajuste global. Por tanto, este trabajo deja claro que los activos escolares considerados resultan ser, como su nombre indica, fundamentalmente factores promotores del desarrollo positivo adolescente, aunque también tengan su contribución en parte a un mejor ajuste adolescente.

En definitiva, más allá de perdernos en los números acerca de la magnitud de los efectos escolares, lo que queremos resaltar es que “la escuela importa como contexto de desarrollo”, aunque haya que situar en su justa medida su contribución frente a otros contextos influyentes en el desarrollo positivo, como evidentemente es el caso de la familia, los iguales o la comunidad. Por tanto, este trabajo debe ayudar a tomar conciencia de la necesidad de potenciar y contribuir al engrandecimiento de dichos activos escolares, evidenciados en nuestro estudio, para la optimización del desarrollo positivo adolescente en toda su magnitud. Para ello, sugeriremos en un apartado final de esta discusión las implicaciones prácticas de este trabajo y estrategias de intervención para fomentar dichos activos escolares.

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

4.8. MODELOS ESTRUCTURALES EXPLICATIVOS DEL DESARROLLO POSITIVO Y AJUSTE ADOLESCENTE A PARTIR DE LOS ACTIVOS ESCOLARES MÁS RELEVANTES.

En la introducción de este trabajo nos planteábamos un interrogante. ¿Es posible que un centro educativo pueda ser eficaz en el rendimiento académico a la vez que promoció exitosamente el desarrollo sociopersonal y la prevención de diversas problemáticas de salud? Para dar respuesta en parte a ello, planteamos en este trabajo como último objetivo si ciertos modelos estructurales – que podríamos considerar parciales- explicativos de la contribución de los activos escolares al desarrollo positivo, ajuste adolescente y éxito escolar, podrían ser plausibles con los datos de nuestra muestra de centros.

Dejemos claro que con estos modelos pretendíamos dar un primer paso que permitiera en futuros trabajos tratar de aportar una visión y un modelo explicativo más global acerca del desarrollo positivo y ajuste adolescente. Es más, en dichos modelos pendientes de desarrollar, aparte de una mayor complejidad en las relaciones, sería interesante y deseable dar cuenta de la contribución al desarrollo adolescente de los distintos contextos de desarrollo (familia, escuela, iguales y comunidad) y las interrelaciones entre ellos.

Los distintos análisis y modelos de regresión previamente discutidos en el anterior apartado han evidenciado la centralidad de los vínculos positivos con el centro como el activo escolar fundamental tanto de cara al desarrollo positivo como al ajuste adolescente y teníamos como hipótesis de trabajo teórico comprobar su papel mediador respecto a otros activos escolares. Así, comprobamos un par de modelos teóricos que partían del supuesto de que los activos escolares más decisivos en nuestro estudio de cara al desarrollo de las competencias o el ajuste adolescente: vínculos, clima y claridad de normas y valores, reforzarían los vínculos con el centro. A su vez los vínculos con el centro actuarían como variable mediadora fundamental influyendo de forma positiva en el logro del bienestar adolescente, la competencia y el éxito escolar, y de forma negativa en el desajuste, es decir, se relacionaría con un mejor ajuste adolescente.

Tras evaluar en ambos modelos planteados los distintos índices recomendados por diversos autores (Arias, 2008; Hu y Bentler, 1998; MacCallum y Hong, 1997) pudimos comprobar cómo dichos modelos teóricos propuestos tenían un ajuste adecuado y satisfactorio - ver relatorio de índices en el apartado de resultados, págs., 370 y 375-, dando plausibilidad a considerar los vínculos con el centro como el activo escolar no solo más decisivo de cara tanto a la competencia como al ajuste global adolescente, sino también por su contribución simultáneamente tanto al éxito escolar como al bienestar o satisfacción vital de los adolescentes.

Estos resultados nos llevarían a concluir sobre la centralidad de los vínculos: un centro educativo puede promover a través de sus activos escolares que refuerzan los vínculos con él, de manera simultánea tanto el desarrollo sociopersonal como el ajuste adolescente. Los vínculos con el centro y los educadores han cobrado un gran protagonismo en la última década, realizándose propuestas muy sugerentes alrededor del constructo de la conexión escolar (“school connectedness”) (Blum y Libbey, 2004; Furlong et al., 2003; McNelly, 2003; Newman

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

y Davies, 1992; Voelkl, 1997). En estas propuestas el *sentimiento de pertenecer a la escuela y la satisfacción con el propio centro*- son contempladas como un factor fundamental implicado mayormente en el desarrollo positivo, pero también en el ajuste adolescente.

Este hecho constatado en nuestro trabajo nos parece de una gran trascendencia en el ámbito educativo, ya que como expresábamos, la satisfacción y sentido de pertenencia tanto del alumnado como del profesorado parece consustancial a la existencia de una verdadera comunidad educativa y debiera constituir un fin y meta educativa dentro del enfoque de la calidad de la educación (Marchesi, 2000). Lo evidenciado en nuestro estudio es una prueba de que al menos en los centros de nuestra muestra es posible la contribución del contexto escolar a dos objetivos que no deben ser entendidos como antagónicos, sino como complementarios e interrelacionados: el compromiso con el aprendizaje y el rendimiento escolar junto al bienestar adolescente.

Como bien argumentábamos en la introducción, la evidencia empírica, procedente fundamentalmente de EEUU, pone de relieve la conexión entre el rendimiento académico y el desarrollo de las competencias socioemocionales en el sentido de que el fomento de estas competencias en el alumnado tienen un efecto, no pretendido, de mejora de los logros escolares (Elias et al, 1997; Zins et al., 2004). Por tanto, un cuerpo de investigación cada vez más creciente apoya la premisa de que el aprendizaje efectivo de competencias socioemocionales puede ser la llave no sólo para el éxito en la vida, sino también para el éxito en la escuela. Con ello, no pretendemos obviar la necesidad de escuelas eficaces que promuevan el éxito académico basado en la mejora, por ejemplo, de la eficacia docente (Murillo, 2005). No obstante, resultan ser tareas pendientes para el futuro tanto la evaluación de la contribución del contexto escolar al bienestar adolescente, como la intervención en el ámbito educativo con foco en la mejora de dicho bienestar (Gómez-Vela, 2007; Keyes, 2003; Oliva et al., 2008).

En definitiva, en este estudio hemos podido comprobar cómo los centros educativos con sus activos escolares -especialmente con los vínculos- contribuyen, aunque en una pequeña proporción, al desarrollo positivo y ajuste adolescente, más al desarrollo de competencias y bienestar que al ajuste adolescente. Sin embargo, dicha contribución creemos que podría ser incrementada y optimizada con la implementación de ciertas estrategias de intervención y programas que con un enfoque positivo persigan la promoción de la competencia y el desarrollo adolescente (Catalano et al, 1998, 2002; Durlak y Weissberg, 2007; Lerner et al, 2005; Greenberg et al, 2003; Weare, 2004; Zin et al, 2004). Y para ello, expondremos en un apartado final las fortalezas, debilidades y las implicaciones prácticas de nuestro estudio.

4.9. FORTALEZAS, LIMITACIONES Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN.

Tras todo lo expuesto y discutido anteriormente, es el momento de hacer un balance sobre las fortalezas y debilidades del estudio. Consideramos que las principales *fortalezas* de este trabajo de investigación han sido:

- Contar con una amplia muestra de adolescentes de nuestro contexto y múltiples indicadores o variables dependientes, lo cual nos ha permitido poder dibujar una visión panorámica acerca de la competencia, bienestar y ajuste de la población adolescente en nuestra comunidad autónoma.
- Contribuir al desarrollo de sendas escalas sobre activos escolares tanto desde la perspectiva del alumnado como del profesorado, que responden a nuestro juicio a ciertas carencias en el ámbito, y que pueden ser instrumentos útiles y válidos para el mapeo o el *screening* de los centros educativos en cuanto a sus debilidades y fortalezas.
- Desarrollar una propuesta de estudio del desarrollo positivo adolescente que contara con diversos indicadores de las diversas facetas implicadas en la vida de un adolescente. En este sentido, es de destacar la cantidad y variedad de instrumentos utilizados para evaluar tanto la competencia como el desajuste, y que claramente van más allá de otros estudios que se centran exclusivamente en medidas relacionadas con el éxito escolar o con los problemas en la adolescencia.
- Caracterizar las vivencias evolutivas de los y las adolescentes en función de su género y edad o curso escolar de nuestro contexto acerca de las que hemos considerado como las dimensiones fundamentales de la vida de un centro educativo, y como éstas se pueden relacionar con el desarrollo positivo y el ajuste adolescente.
- Constituir un trabajo original en el sentido de poder esclarecer un objetivo fundamental: la contribución específica del contexto escolar, más allá del rendimiento académico, al desarrollo positivo y ajuste adolescente.
- Aportar un balance sobre qué activos escolares son más decisivos y cuál es su papel o aportación diferencial al desarrollo, bienestar y ajuste adolescente. Nuestro estudio revela la centralidad de la dimensión afectiva de la vida del centro: los vínculos.
- Probar la plausibilidad a través de los modelos estructurales planteados de que ciertos activos escolares pueden estar implicados conjuntamente en el logro de diversas metas que deben ser consideradas como complementarias en los centros de educación secundaria: el compromiso y rendimiento escolar son posibles mientras que se consigue al mismo tiempo el bienestar, unas mayores competencias y menos problemas de ajuste en los y las adolescentes.

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Finalmente, aunque hayamos puesto en valor las aportaciones fundamentales de este trabajo, resulta también necesario precisar algunas *limitaciones* presentes en dicho estudio, para poder esclarecer el alcance real de este trabajo y poder determinar mejoras en la investigación posterior de dichos objetivos de investigación.

La principal limitación de este trabajo es no haber podido contar en nuestra muestra con un número más amplio de centros educativos. Por un lado, ello hace que la muestra de profesorado – aunque es importante comparativamente con otros estudios- sea menor de la deseable para poder caracterizar mejor la diversidad del profesorado. Por otro lado, hay que reseñar que en el presente estudio no ha sido posible analizar el efecto de variables agregadas al no poder cumplir los requisitos recomendados en cuanto al tamaño muestral de centros para la realización de modelos multinivel, aunque hubiera sido de interés. Por tanto, las tipologías de centros planteadas en nuestro estudio dado el limitado número de centros constituyen hipótesis de trabajo que deberían ser refrendadas en futuros estudios donde haya una mayor representatividad de la realidad de los centros andaluces.

Otra limitación inherente a este estudio es el haber partido de una muestra que engloba solo la adolescencia inicial y media hasta el final de la educación secundaria. Ello fue una decisión del propio trabajo, al intentar partir de una realidad común en dicho estudio que facilita la comparación entre contextos similares: los centros de educación secundaria solo en su etapa de la ESO. Aun así, ello consideramos que en algunos casos no ha permitido evidenciar cierto declive con la edad que documenta la literatura tanto en la percepción de algunos activos como en el desarrollo de algunos indicadores de competencia, considerados desde la lógica del enfoque del desarrollo positivo adolescente.

Un hándicap importante de este estudio es no haber podido contar, salvo con alguna excepción en el caso de las escalas de centro, con más de fuente de información para poder evaluar las variables analizadas y que éstas en el caso de los diversos indicadores de competencia hayan sido medidas de autoinforme y no de habilidad o ejecución – en el caso de la competencia emocional o social, por citar dos ejemplos relevantes donde ello hubiera ayudado a interpretar mejor los resultados de este estudio -. Claro está, que hubiera resultado mucho más interesante dicho planteamiento, pero también hay que decir honestamente que hubiera sido muy costoso y ello superaba las pretensiones de este trabajo. Pretendíamos sobre todo aportar un análisis global y una visión comprehensiva acerca de la contribución del contexto escolar a través de sus activos en diversos indicadores tanto del bienestar como del éxito escolar, así como de sus competencias socioemocionales y del ajuste adolescente.

Esa era nuestra pretensión fundamental, consideramos que resulta una aportación sugerente, significativa y novedosa en dicho campo, y confiamos que este trabajo acabe siendo un grano de arena que contribuya en el futuro a través de posteriores investigaciones a analizar en mayor profundidad la contribución escolar al desarrollo positivo adolescente y optimizar dicha aportación con la óptica de mejorar la calidad de vida y bienestar de nuestros adolescentes, lo cual redundará en la mejora de nuestra sociedad, al fin y al cabo, ellos y ellas son nuestro mayor capital, aún en estos tiempos de crisis que corren.

4.10. IMPLICACIONES PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DERIVADAS DE ESTA INVESTIGACIÓN.

Una conclusión fundamental que puede extraerse de este estudio es la importancia de considerar tanto las necesidades o carencias de aquellos contextos en los que transcurre la vida de los adolescentes, como también sus activos o fortalezas. Ello nos lleva al terreno de las *implicaciones prácticas* de este trabajo y nos mete de lleno en la lógica de la intervención de cara a la promoción del desarrollo positivo.

Aunque pueden llevarse a cabo muchas iniciativas concretas para favorecer el desarrollo y la salud de jóvenes y adolescentes, la implementación de programas globales de desarrollo positivo adolescente es una alternativa que puede resultar más eficaz. Estos programas, sobre cuya eficacia existe una importante evidencia empírica procedente de Estados Unidos, persiguen la promoción integral del desarrollo adolescente. En nuestro contexto podrían llevarse a cabo iniciativas similares de carácter global que impliquen a distintos servicios (salud, educación, juventud, servicios sociales) y que se desarrollen e implementen a nivel local, y cuyo objetivo principal sea el de promover la salud y el desarrollo adolescente (Parra, Oliva y Antolín, 2009; Pertegal et al., 2010). Estas intervenciones podrían partir del análisis de los activos y necesidades existentes en una comunidad por parte de profesionales distintos ámbitos, y a partir de ahí diseñar actividades y programas que puedan llevarse a cabo a nivel familiar, escolar o comunitario. Nos centraremos aquí en la evaluación y la contribución del contexto escolar al desarrollo positivo adolescente.

Partiendo de la evidencia empírica obtenida en este trabajo, que ha puesto su foco de estudio en la escuela como contexto de desarrollo y entorno educativo, a continuación expondremos brevemente algunas implicaciones prácticas y sugerencias sobre estrategias de intervención destinadas de cara a favorecer los activos escolares fundamentales de cara a incidir en mayor medida en el desarrollo positivo de los y las adolescentes, dejando claro que la estrategia ideal debería ser un programa global de desarrollo positivo adolescente (Parra et al., 2009; Pertegal et al., 2010).

Estrategia 0: la evaluación de las fortalezas y debilidades de cada centro educativo a modo de screening.

Como hemos visto en nuestro estudio, aquellos centros con normas y valores claros, y con un buen clima escolar, pero especialmente que facilitan la vinculación del alumnado al mismo, tuvieron mejores resultados en cuanto a las competencias promovidas en sus estudiantes. También mostraron menos problemas de ajuste psicológico los chicos y chicas que vivenciaban sus centros con un buen clima social y se sentían vinculados. Por lo tanto, un primer paso para la toma de decisiones respecto a la mejora de los centros como entornos educativos es la evaluación a modo de screening para poder detectar las fortalezas y debilidades de cada centro en particular. Este trabajo contribuye con sendas escalas válidas y

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

económicas en su aplicación para dicho mapeo de activos de escolares tanto desde la perspectiva del alumnado como del profesorado.

Estrategia 1: el fomento de la vinculación positiva del alumnado con el centro educativo para favorecer el bienestar, competencia y ajuste adolescente.

Una de las conclusiones principales de nuestro estudio es la centralidad de los vínculos como activo escolar fundamental. Esta vinculación puede ser promovida de distintas formas de modo que la participación conjunta de alumnado y educadores facilite dicha vinculación positiva. Por ejemplo, algunas iniciativas en este sentido podrían ser:

- La creación de grupos de trabajo conjunto entre alumnado y profesorado en torno a distintas temáticas (convivencia, coeducación, semana cultural, actividades extraescolares, celebraciones, etc.).

- La provisión por parte del centro al alumnado de espacios específicos, que pueda sentirlos como propios como una sala de alumnos, etc.

- La participación y corresponsabilidad en el desarrollo de las actividades extraescolares propuestas por parte de la comunidad educativa y que supongan oportunidades positivas como sería el caso de grupos de teatro, literatura, música, deportes, acciones de voluntariado, etc.

- El desarrollo del sentido de pertenencia al propio centro vehiculado a través de actividades como la creación de una emisora o de radio o prensa escolar.

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

- El acceso libre a las instalaciones escolares en horario extraescolar, como se planteaba en el plan de apertura por parte de la administración educativa en algunos centros.

- El desarrollo de competiciones positivas entre escuelas o institutos en actividades deportivas, culturales o académicas, que impliquen experiencias personales enriquecedoras a la vez que desarrollan el sentido de pertenencia al propio centro.

Estrategia 2: el establecimiento de un entorno claro, estructurado y coherente en cuanto a la acción educativa en relación a normas y valores para favorecer las competencias socioemocionales y morales que definen el desarrollo positivo adolescente.

Por su parte, la claridad de normas y valores percibidos en la propia comunidad educativa realizó una contribución importante en nuestro estudio sobre todo al desarrollo de la competencia moral y emocional. En ese sentido podríamos favorecer el desarrollo de las competencias adolescentes si lleváramos a cabo ciertas iniciativas para que el centro educativo pudiera ser percibido como un entorno claro, estructurado y coherente en cuanto a la regulación del comportamiento deseable en el alumnado. Algunas de ellas podrían ser:

- Desarrollar fórmulas que permitan llegar a un consenso real sobre las normas y una gestión más democrática y participativa de la disciplina en base a grupos de discusión conjuntos entre profesorado y alumnado.

- Promover en el centro una cultura de la mediación como una de las fórmulas más eficaces para la resolución de conflictos.

- Favorecer la formación de equipos de ayudantes o mediadores de alumnos y alumnas que gestionen en primera instancia la convivencia y los conflictos en el centro, permitiendo que los alumnos y alumnas actúen en muchos casos como mediadores.

- Establecer un sistema de normas y sanciones consensuadas con los alumnos y alumnas, ya que cuando ellos participan en el diseño de la política disciplinaria del centro aumenta la posibilidad de que ajusten su comportamiento a la normativa establecida, y mejore la disciplina en el centro.

- Difundir de forma clara entre la comunidad educativa el sistema de normas y sanciones que regulan la vida del centro, procurando sea conocido por el alumnado y sus familias y que el profesorado lo aplique de forma coherente y coordinada.

- Desarrollar iniciativas de formación para la capacitación del alumnado y del profesorado en la gestión efectiva de la disciplina y la mediación en la resolución de conflictos.

- Implementar programas en educación de valores junto a un ideario educativo consensuado con el alumnado que acaba siendo explícito y reconocido por el alumnado y profesorado.

- Apostar por la formación y capacitación del profesorado como educadores para el desarrollo de competencias socioemocionales y morales de los y las adolescentes.

- Fomentar la implicación conjunta en acciones comunitarias y proyectos de voluntariado de cara al desarrollo de valores como la justicia e igualdad social.

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

Estrategia 3: el fomento de un clima social positivo por su repercusión en el bienestar y ajuste psicológico adolescente.

Por nuestra parte, compartimos la idea expresada por algunos expertos en el tema (Musitu, 2002; Ortega et al., 1998) de que un buen clima en un centro educativo no debe asociarse de manera exclusiva con el ejercicio de la disciplina y la autoridad, sino que la mejora del clima escolar debe abordarse de forma global aspirando a un cambio sistémico en el contexto escolar. Ello supondría un mejor ajuste a las necesidades evolutivas de los adolescentes y un cambio en el tono de las relaciones entre profesorado y alumnado hacia la construcción de vínculos positivos y sostenidos entre adulto y joven.

Aunque algunas de las sugerencias planteadas para el fomento de vínculos positivos entre adolescentes y adultos también van a tener su repercusión en la mejora de las relaciones y el establecimiento de vínculos con los iguales, consideramos que algunas propuestas que permitirían específicamente favorecer el clima social o de convivencia a nivel de centro, y que según nuestro estudio tendrían su repercusión en la mejora del bienestar y ajuste psicológico adolescente, podrían ser:

- El establecimiento dentro de las aulas de estructuras de trabajo cooperativo en detrimento de la competitividad.
- La programación de actividades para favorecer el buen clima y convivencia escolar como pueden ser excursiones, convivencias, acampadas, o visitas, etc.
- El fomento de la participación de alumnos y alumnas en la gestión de la vida del centro en especial respecto a celebraciones, actividades, etc.
- Iniciativas para la formación de habilidades sociales y de relaciones igualitarias a nivel del alumnado.
- El desarrollo y gestión de grupos de teatro, deportivos, culturales, artísticos, musicales, etc., para el fomento de los vínculos positivos entre iguales.
- La implementación de una verdadera Asociación de Alumn@s a nivel de centro.
- El desarrollo en el aula actividades interactivas y experienciales, como discusiones de grupo o juegos de roles, que impliquen activamente al alumnado.
- La realización de actividades internivel que favorezcan las relaciones positivas entre alumnos de distintos cursos y debiliten las separaciones jerárquicas entre alumnos mayores y más jóvenes.

Una vez expuestas las fortalezas, limitaciones e implicaciones prácticas de este trabajo, queremos terminar resaltando algo que hacíamos al principio de este estudio. Aunque en nuestro estudio el empoderamiento percibido por el alumnado no ha sido un activo escolar destacado, sin embargo, *creemos que no es casual que los centros percibidos como más ricos en activos conjuntamente tanto por el alumnado como por el profesorado sean los centros “más empoderadores” y que presentan una mayor oferta potencial de actividades y oportunidades positivas para los adolescentes*. Parece ser que el empoderamiento percibido por el profesorado puede ser algo que ayude a distinguir mejor a los centros que verdaderamente lo promueven. Destacamos este aspecto porque en nuestra muestra más allá de los resultados, el contacto directo con los centros nos revelaba un hecho: *tras aquellos centros percibidos más positivamente por el alumnado había una visión positiva de base de los y las adolescentes en la comunidad educativa que les hacía desarrollar iniciativas que permitían la participación y cierto empoderamiento del alumnado*. Este tipo de iniciativas tienen una evidente repercusión en los vínculos positivos con el centro, que como se evidencia en este trabajo parece ser una variable mediadora de otros procesos de centro y constituye el activo escolar más decisivo de cara al bienestar, desarrollo y ajuste adolescente.

Sin duda, la mejor fórmula para trabajar y desarrollar las competencias que suponen el desarrollo positivo adolescente es mediante la implementación en el centro de programas de desarrollo positivo adolescente (Pertegal et al., 2010). Estos programas pueden constituir una intervención global que conduzca a una conexión o vínculo sistémico - la *conexión entre la escuela y la familia y la comunidad* – y que a su vez integre y supere la fragmentación que representan las intervenciones que suelen llevarse a cabo en muchos centros educativos, y que aunque persiguen objetivos diferentes (prevención del consumo de drogas, de la violencia escolar o de género, de las conductas sexuales de riesgo, etc.), incluyen actividades que se solapan con mucha frecuencia. Ojalá este trabajo contribuya en parte a concienciar sobre la consideración de los y las adolescentes como activos por su contribución deseable a la mejora de nuestra sociedad (Keyes, 2005; Oliva et al., 2008).

Discusión y Conclusiones

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente

5. REFERENCIAS

5. REFERENCIAS

- Abad, J., Forns, M., Amador, J.A. y Martorell, B. (2000). Fiabilidad y validez del Youth Self Report en una muestra de adolescentes. *Psicothema*, 12, 49-54.
- Abad, J., Forns, M. y Gómez, J. (2002). Emocional and behavioral problems as measured by YSR: Gender and age differences in Spanish adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 149-157.
- Achenbach, T.M. (1991). *Manual for the Youth Self Report and 1991 profile*. Burlington, VT, USA: University of Vermont.
- Achenbach, T.M. y Edelbrock, C.S. (1989). Diagnostic, taxonomic and assessment issues. En T. Ollendick y M. Hersen (Eds.), *Handbook of child psychopathology* (pp. 53-69). New York, USA: Plenum.
- Achenbach, T.M. y Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington, VT, USA: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Aciego de Mendoza, R., Domínguez, R. y Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema* 15(4), 589-594.
- Adelman, H., Taylor, L. y Nelson, P. (1985). Minor's dissatisfaction with their circumstances. *Child Psychiatry and Human Development*, 20, 135-147.
- Aguinaga, J., Andreu, J., Chacón, L. Comas, D., López, A. y Navarrete, L. (2005). *Informe 2004 Juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.

Referencias

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescencia

- Aguinaga, J. y Comas, D. (2008). La juventud española entre la mitificación y la negación. En S., Del Campo y J.F. Tezanos, *España siglo XXI: La sociedad* (pp. 235-272). Madrid, Biblioteca Nueva.
- Albee, G.W. (1980). A competency model to replace the defect model. En M.S. Gibbs y J.R. Lachenmeyer y J. Sigal (Eds.), *Community psychology: theoretical and empirical approaches* (pp. 213-238). Nueva York: Gardner Press.
- Alexander, K. (2001). Prosocial behaviors of adolescents in work and family life: Empathy and conflict resolution strategies with parents and peers. *Dissertation Abstracts International section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (8A), 3367.
- Altonji, J. G., Elder, T. E. y Taber, C. E. (2005). Selection on observed and unobserved variables: assessing the effectiveness of catholic schools. *Journal of Political Economy*, 113 (1), 151-184.
- Ahlstrom, S. (2007). Gender differences in youth drinking cultures. En M. Jarvinen y R. Room (Eds.), *Youth drinking cultures: European experiences* (pp. 65-79). Londres, Inglaterra: Ashgate.
- Alvárez, M. (2001). El liderazgo de los procesos de mejora. En I. Cantón (Coord.). *La implantación de la calidad en los centros educativos* (pp. 251-283). Madrid: Editorial CCS.
- Álvaro, M., Bueno, M. J., Calleja, J. A. y Cerdán, J. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid, España: CIDE.
- American Youth Policy Forum (1999). *Some things DO make a difference for youth: A compendium of evaluations of youth programs and practices*. Washington, DC: Institute for Educational Leadership.
- Amezúa, J. A., y Pichardo, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16, 207-214.
- Andrés, S. y Barrios, A. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 205-227.
- Andrews, M., Duncombe, W. y Yinger, J. (2002). Revisiting economies of size in American education: are we any closer to a consensus? *Economics of Education Review*, 21(3), 245-262.
- Angelides, P. y Ainscow, M. (2000). Making sense of the role of culture in school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, (2), 145-164.
- Anthony, E.J. (1974). The syndrome of the psychologically invulnerable child. En E.J. Anthony y C. Chiland (Eds.), *The child in his family: Children at psychiatric risk. International Yearbook Volume 3* (pp. 201-230). New York: Wiley.
- Antolin-Suárez, A., Oliva, A., Pertegal, M.A. y López, A. Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, 23, 153-159.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Revista Educar*, 24, 89-110. Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica i Organització Educativa.
- Antúnez, S. (2000). *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. Barcelona, Graó.
- Appleton, J., Christeson, S., y Furlong, M. (2008). Student engagement: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.

- Appleyard, K., Egeland, B., Van Dulmen, M. y Sroufe, L. (2005). When more is not better: the role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 235-245.
- Ararteko-IDEA (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria- Gasteiz: Ararteko.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.S. y Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Argyle, M. (2001). *The psychology of happiness*. London: Routledge.
- Arias, B. (2008). Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS y SAS. En M. A. Verdugo, M. Crespo, M. Badía y B. Arias (Coords.), *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales* (pp. 75-120). Salamanca: INICO.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración*. Madrid: La Muralla.
- Arnett, J. (1995). The young and the reckless: Adolescent reckless behavior. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 67-71.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317-326.
- Arroyo, R. (2001). Dependencia e independencia de valores por edad y cultura: Presupuesto del currículum intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 153-182.
- Asensio-Muñoz, I. (1992). *La medida del clima en instituciones de educación superior*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Ash, C. y Huebner, E. S. (2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A Test of Cognitive Mediation. *School Psychology International*, 22, 320-336.
- Atienza, F. L., Moreno, Y., y Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 22, 29-42.
- Ato, M. (1991). *Investigación en ciencias del comportamiento*. Barcelona: PPU.
- Balfanz, R., Horning Fox, J., Bridgeland, J.M. y McNaught, M. (2009). *Grand Nation: A Guidebook to Help Communities Tackle the Dropout Crisis. Everyone Graduates*. Center-Civic Enterprises: America's Promise Alliance.
- Barbero, M. I., Vila, E. y Suárez, J. C. (2006). *Psicometría*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Barriocanal, L. (2002), *Regulación de la convivencia y participación del alumnado en Educación Secundaria*. Madrid. MEC.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-I: YV: Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Batista-Foguet, J.M. y Coenders, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Battin-Pearson, S., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F., Hawkins, J.D. y Newcomb, M.D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 568-582.

Referencias

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescencia

- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M. y Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance. *American Education Journal*, 32, 627-658.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. y Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32, 137-151.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11 (3), 125-146.
- Belsky, J. y Pluess, M. (2009). The Nature (and Nurture?) of Plasticity in Early Human Development. *Perspectives on Psychological Science*, 4, 345-351.
- Bendit, R. (2000). Participación social y política de los jóvenes en países de la Unión Europea. En S. Balardini (Comp.), *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo* (pp. 19-55). Buenos Aires: CLACSO.
- Benner, A.D., Graham, S. y Mistry, R.S. (2008). Discerning individual and conjoint effects of ecological structures and processes on adolescents' educational outcomes. *Developmental Psychology*, 44, 840-854.
- Benson, P. L. (1990). *The troubled journey: A portrait of 6th-12th grade youth*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Benson, P. L. (1997). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Benson, P. L. (2003). Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations. En R. M. Lerner y P. L. Benson (Eds.), *Developmental assets and assetbuilding communities: Implications for research, policy, and practice* (pp. 19-43). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Benson, P. L. y Leffert, N. (2001). Childhood and adolescence: Developmental assets. En N. J. Smelser y P. G. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 1690-1697). Oxford: Pergamon.
- Benson, P.L. y Pittman, K.J. (2001). Moving the youth development message: Turning a vague idea into a moral imperative. En P.L., Benson y K.J. Pittman (eds.), *Trends in Youth Development: Visions, Realities, and Challenges* (pp. 7-12). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Benson, P. y Saito, R. (2000). *The Scientific Foundations of Youth Development*. Minneapolis: Search Institute.
- Benson, P. L., Scales, P., Leffert, N. y Roehlkepartain, E. (1999). *The fragile foundation: The state of developmental assets among American youth*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Benson, P. L., Mannes, M., Pittman, K. y Ferber, T. (2004). Youth development, developmental assets and public policy. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2ª ed., pp. 781-814). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. y Sesman, A. Jr. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development* (Vol. 1, 6ª ed., pp. 894-941). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons.
- Bentler, P. M. (1987). Drug use and personality in adolescence and young adulthood: Structural models with non-normal variables. *Child Development*, 58, 65-79.

- Bernard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School and Community*. North West Research Centre, Portland, Oregon, EE.UU.
- Bernard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: WestEd.
- Betts, J. R. y Shkolnik, J. L. (2000). The effects of ability grouping on student achievement and resource allocation in secondary schools. *Economics of Education Review*, 19, 1-15.
- Beutel, A.M. y Johnson, M.K. (2004). Gender and prosocial values during adolescence: a research note. *The Sociological Quarterly*, 45, 379-393.
- Birch, S. H. y Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Black, K. A. (2000). Gender differences in adolescents: Behavior during conflict resolution task with best friends. *Adolescence*, 35, 499-512.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Blum, R. (2005). *School connectedness: Improving the lives of students*. Baltimore, MD: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health.
- Blum, R. y Libbey, H. (2004). School connectedness: Strengthening health and educational outcomes for teenagers. Executive Summary. *Journal of School health*, 74 (7), 231-232.
- Blum, R.W., McNeely, C.A. y Rinehart, P. M. (2002). *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Adolescent Health and Development.
- Boettcher, K. (2004). *Asset building and student achievement. A literature review and bibliography of research and resources*. Juneau: Alaska Initiative for Community Engagement.
- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 68-72.
- Bolívar, A. (1994). El compromiso organizativo de un centro en una cultura de colaboración. En Villar, L. M. y De Vicente, P. (Coords.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos* (pp. 25-50). Barcelona: PPU.
- Bolívar, A. (1999). *Como mejorar los centros educativos*. Madrid, Síntesis.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Bonny, A. E., Britto, M. T., Klostermann, B. K., Hornung, R. W. y Slap, G. V. (2000). School disconnectedness: Identifying adolescents at risk. *Pediatrics*, 106, 1017-1021.
- Bosch, M. (2002). Valores y creencias del profesorado de secundaria sobre algunos aspectos de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (2), 1-6.
- Botvin, G. y Tortu, S. (1988). Preventing adolescent substance abuse through life skills training. En R. Price, E. Cowen, R. Lorion y J. Ramos-McKay (Eds.), *Fourteen ounces of prevention* (pp. 98-110). Washington, APA.
- Boyce, W., Torsheim, T., Currie, C. y Zambon, A. (2006). The family affluence scale as measure of national wealth: Validation of adolescent self-report measure. *Social Indicators Research*, 78, 473-487.

Referencias

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescencia

- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N. y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning. A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *91*, 780-795.
- Brand, S. (2008). School climate. En E. M. Anderman (Ed.), *The psychology of classroom learning: An encyclopedia*. Farmington Hills, MI: Thomson-Gale.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. y Dumas, T. (2003). Assessing school climate middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism and school safety. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 570-588.
- Brand, S., Felner, R.D., Seitsinger, A., Burns, A. y Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology*, *46* (5), 507-535.
- Broberg, A.G., Ekeroth, K., Gustafsson, P.A. Hansson, K., Hagglof, B. y Ivarsson, T. (2001). Self-reported competences and problems among Swedish adolescents: A normative study of the YSR. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *10*, 186-193.
- Browne, M.W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K.A. Bollen, y J.S., Long, (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 136-162). Newbury Park: Sage Publications.
- Buchanan, C. M., Eccles, J. y Becker, J. (1992). Are adolescents the victims of ranging hormones? Evidence for activational effects of hormones on moods and behaviour at adolescence. *Psychological Bulletin*, *111*, 62-107.
- Buelga, S., Ravenna, M., Musitu, G. y Lila, M.S. (2006). Epidemiology and psychosocial risk factors associated with adolescents drug consumption. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of Adolescent Development* (pp. 337-369). UK: Psychology Press.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, *61* (1), 101-111.
- Buhrmester, D. (1996). Need fulfilment, interpersonal competence, and the developmental context of early adolescent friendship. En W. H. Bukowsky, A. Newcomb y W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 158-1 83). London: Cambridge University Press.
- Bulcock, J. Whitt, M. y Beebe, M. (1991). Gender differences, student well-being and high school achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, *37*, 209-224.
- Caballo, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, *1*, 73-99.
- Caballo, V. (2000). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cabrera, O. (2002). Psychological and behavioral correlates of adolescent gang involvement. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineerin*, *62* (11-B), 5405.
- Calero, J. y Escardíbul, J. O. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003. *Hacienda Pública Española*, *83*(4), 33-66.

- Calvo, P., García A. y Marrero, G. (2005). *La disciplina en el contexto escolar*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Carnegie Council on Adolescent Development (1992). *A matter of time: Risk and opportunity in the non- school hours*. Task Force on Youth Development and Community Programs. Washington, DC.
- Caron, C. y Rutter, M. (1991). Comorbidity in child psychopathology: Concepts, issues, and research strategies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1063-1080.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Casas, F., Buxarrais, M.R., Figuer, C., González-Carrasco, M., Tey, N., Noguera, E. y Rodríguez Rodríguez, J.M. (2005). Values and their influence on the life satisfaction of adolescents aged 12 to 16: a study of some correlates. *Psychology in Spain*, 9, 21-33.
- Casas, F., Rosich, M. y Alsinet, C. (2000). El bienestar psicológico de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 31, 73-86.
- Casco, F.J. y Oliva, A. (2005). Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores. *Apuntes de Psicología*, 22, 171-185.
- Casé, L. R., Neer, R., Lopetegui, S., y Doná, S. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 11, 199-211.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S. y Hawkins, J.D. (1998). *Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs*. Report prepared for U.S. Department of Health and Human Services (Available at: <http://aspe.os.dhhs.gov/hsp/positiveyouthdev99/>)
- Catalano, R.F. y Hawkins, J.D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. En J.D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149-197). New York: Cambridge University Press.
- Catalano, R.F., Hawkins, J.D., Berglund, M.L., Pollard, J.A. y Arthur, M.W. (2002). Prevention science and positive youth development: competitive or cooperative frameworks. *Journal of Adolescence Health*, 31(6 Suppl), 230-239.
- Catterall, J.S. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education*, 106 (2), 302-333.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Mexicana de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (18), 297-314.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (2), 297-311.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18 (3), 367-373.
- Cavell, T.A. (1990). Social adjustment, social performance and social skills: A Tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19 (2), 111-122.

Referencias

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescencia

- Cavell, T. A. y Kelley, M. L. (1994). The Checklist of Adolescent Problem Situations. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 226-238.
- Chabrol, H., Carlín, E., Michaud, C., Rey, A., Cassan, D., Juillot, M., Rousseau, A. y Callahan, S. (2004). A study of the Rosenberg self-esteem scale in a sample of high-school students. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52 (8), 533-536.
- Chacón, S., Shadish, W. R. y Cook, T. D. (2008). Diseños evaluativos de intervención media. En M. T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (Coords.). *Evaluación de programas sociales y sanitarios. Un abordaje metodológico* (pp. 185-218). Madrid: Síntesis
- Chassin, L., Pitts, S. y Prost, J. (2002). Trajectories of heavy drinking from adolescence to young adulthood: Adolescent predictors and young adult outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 67-78.
- Chassin, L., Hussong, A.M., Barrera, M., Molina, B.S.G., Trim, R. y Ritter, J. (2004). Adolescent substance use. En R.M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2ª ed.) (pp. 665-696). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Chen, J. (2008). Grade-level differences: Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International*, 29, 183-198.
- Chen, C. y Stevenson, H.W. (1995). Motivation and mathematics achievement: A comparative study of Asian-American, Caucasian-American, and East Asian high school students. *Child Development*, 66, 1215-1234.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality & Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Cicchetti, D. y Rogosch, F.A. (1997). The role of self organization in the promotion of resilience in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 9, 797-815.
- Cid, A. (2003). El clima escolar como factor de calidad. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 6 (1), 5-18.
- CIS (2007). *Sondeo sobre la Juventud Española 2007 (Primera oleada). Estudio nº 2675*.
- Clark, A. L. y Watson, D. (1995). Constructing Validity: Basic Issues in Objective Scale Development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.
- Clark, D.B., Turner, S.M., Beidel, D.C., Donovan, J.E., Kirisci, L., y Jacob, R.G. (1994). Reliability and validity of the Social Phobia and Anxiety Inventory for Adolescents. *Psychological Assessment*, 6, 135-140.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Coleman, J. (1980). *The nature of adolescence*. Londres: Methuen (Ed. Cast: Psicología de la Adolescencia. Madrid: Morata, 1985).

- Coleman, J.C. (1993). Adolescence in a changing world. En S. Jackson y H. Rodríguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and its social worlds* (pp.251-268). Hove, GB: LEA.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. y York, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Collins, T.N. y Parson, K.A. (2010). School climate and student outcomes. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 3(1), 34–39.
- Conde, F. y Gabriel, C. (2005). *Las concepciones de salud de los jóvenes: Informe 2004*. Madrid, Instituto de salud Pública de la CAM.
- Conley, S. y Muncey, D. E. (1999). Organizational Climate and Teacher Professionalism: Identifying Teacher Work Environment Dimensions. En H. J. Freiberg (Ed.), *School Climate, Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (pp. 103-123). Gran Bretaña: Falmer Press.
- Cook, T.D., Herman, M., Phillips, M. y Settersten, R.A. (2002). Some ways in which neighborhoods, nuclear families, friendship groups, and schools jointly affect changes in early adolescent development. *Child Development*, 73(4), 1283-1309.
- Cordero, J.M., Pedraja, F. y Salinas, J. (2005). Eficiencia en educación secundaria e inputs no controlables: sensibilidad de los resultados ante modelos alternativos. *Hacienda Pública Española*, 173 (2), 61-83.
- Corten, R. y Dronkers, J. (2006). School Achievement of Pupils From the Lower Strata in Public, Private Government-Dependent and Private Government-Independent Schools: A cross-national test of the Coleman-Hoffer thesis. *Educational Research and Evaluation*, 2, 179-208.
- Costa, M. (1987). Los programas de intervención social: criterios de Pertinencia y estilos de intervención. *Papeles del Colegio*, 31, 8-16.
- Costa, M. y López, E. (1986). *Salud*. Barcelona: Martínez Roca.
- Costa, S. y Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 3 (2), 175-193.
- Cowie, H. y Hutson, N. (2005). Peer support: A strategy to help bystanders challenge school bullying. *Pastoral Care*, 23, 40–44.
- Crain, R.M. (1996). The influence of age, race, and gender on child and adolescent multidimensional self-concept. En B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 395-420). New York: Wiley.
- Creemers, B.P.M. (1994). The History, Value and Purpose of School Effectiveness Studies. En D. Reynolds, B.P.M. Creemers, P.S. Nesselrodt, E.C. Schaffer, S. Stringfield y C. Teddlie (Eds.), *Advances in Schools Effectiveness Research and Practice* (pp. 9-23). Oxford: Pergamon press.
- Creemers, B.P.M. y Reezigt, G.J. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 359-371.

Referencias

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescencia

- Croninger, R., y Lee, V. (2001). Social Capital and Dropping Out of High School: benefits to At-Risk Students Of Teachers' Support and Guidance. *Teacher College Record*, 103(4), 548-581.
- Crosswell, L. (2006). *Understanding teacher commitment in times of change*. Tesis doctoral, Queensland University of Tecnology, Queensland, Australia.
- Cruz, M. y Martín, J.M. (1998). Relaciones interpersonales expresadas y deseadas por la comunidad educativa. *Bordón. Sociedad española de pedagogía*, 50 (1), 35-45.
- Cummins, R.A. (1996). The Domains of Life Satisfaction: An Attempt to Order Chaos. *Social Indicators Research*, 38, 303-328.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O. y Rasmussen, B. (2008). *Inequalities in young people's health: International report from the HBSC 2005/06 survey*. Copenhagen, Dinamarca: WHO Regional Office for Europe.
- Damon, W. (1999). The Moral Development of Children. *Scientific American*, 281(2), 72-79.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development?. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- Damon, W., Menon, J. y Bronk, K. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119-128.
- Day, Ch., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. y Mujtaba, T. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. Londres: Department for Education and Skills Publications. Research Report 743.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid, Siglo XXI de España Editores.
- Dent, R.J. y Cameron, R.J.S. (2003). Developing resilience in children who are in public care: the educational psychology perspective. *Educational Psychology in Practice*, 19(1), 3-20.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Nueva York: The Macmillan Company.
- Díaz Aguado, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y la prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System*, 23(2), 165-174.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 2, 67-113.
- Diener, E. y Seligman, M.E.P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13, 81-84.
- Díez-Medrano, J. (1992). *Métodos de análisis causal*. Cuadernos Metodológicos. Madrid, CIS.
- Dills, A. K. (2005). Does cream-skimming curdle the milk? A study of peer effects. *Economics of Education Review*, 24, 19-28.
- Dodge, K.A., Malone, P.S., Lansford, J.E., Miller-Johnson, S., Pettit, G.S., y Bates, J.E. (2006). Toward a dynamic developmental model of the role of parents and peers in early onset substance use. En A. Clarke-Stewart y J. Dunn (Eds.). *Families count: Effects on child and adolescent development* (pp. 104-131). New York: Cambridge University Press.

- Domenech, F. (2005). Autoeficacia, recursos escolares de afrontamiento y agotamiento docente en profesores de Secundaria: un estudio piloto. *Infancia y Aprendizaje*, 28(4), 471-483.
- Dowling, E., Gestsdottir, S., Anderson, P., Von Eye, A., Almerigi, J. y Lerner, R. M. (2004). Structural relations among spirituality, religiosity, and thriving in adolescence. *Applied Developmental Science*, 8, 7-16.
- Dronkers, J. (2004). Do public and religious schools really differ? Assessing the European evidence. En P. J. Wolf y S. Macedo (Eds.), *Educating citizens. International perspectives on civic values and school choice* (pp. 287-314). Washington, D. C.: Brookings Institution Press.
- Dronkers, J. (2006). *Education as backbone of inequalities in post-industrial societies: constraints and possibilities of educational policies*. Paper presented at the Academic Forum Education and the Future of Social Democracy, Friedrich Ebert Stiftung, Berlín.
- Dronkers, J. y P. Robert (2004). *The effectiveness of public, private government-dependent and private independent schools: a cross-national analysis*. European University Institute. Department of Political and Social Sciences. Mimeo.
- Dryfoos, J. (1990). *Adolescents at risk*. New York: Oxford University Press.
- Dryfoos, J. (2000). *Evaluations of community schools: Findings to date*. Hastings-on-Hudson, NY: Coalition for Community Schools.
- Durlak, J.A. y Weissberg, R.P. (2007). *The Impact of After-School Programs That Promote Personal and Social Skills*. Illinois, CASEL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology: Volume 2* (pp. 125-153). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Eccles, J.S. y Barber, B.L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14 (1), 10-43.
- Eccles, J.S., Early, D., Frasier, K., Belansky, E. y McCarthy, K. (1997). The relation of connection, regulation, and support for autonomy to adolescents' functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12(2), 263-286.
- Eccles, J. S. y Gootman, J. A. (Eds.) (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: Committee on Community-Level Programs for Youth, National Academy Press.
- Eccles, J., Lord, S. y Roeser, R. (1996). The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. En D. Cicherti y S. Toth (Eds.), *Adolescence: opportunities and challenges* (pp. 47-92). Rochester: University of Rochester Press.
- Eccles, J. S. y Templeton, J. (2002). Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of Research in Education*, 26, 113-180.
- Eceiza, M., Arrieta, M., y Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26.
- Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. En N. Eisenberg & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social emotional and personality development* (5th ed., pp. 701-778). New York: Wiley.

Referencias

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescencia

- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. y Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elzo, J. (2006). Valores e identidades en los jóvenes. En González Blasco (Dir.). *Jóvenes Españoles 2005*. Madrid: Fundación Santamaría. SM.
- Emmons, C. L., Comer, J. P. y Haynes, N. M. (1996). Translating theory into practice: Comer's theory of school reform. En J.P. Comer, N.M. Haynes, E. Joyner y M. Ben-Avie (Eds.), *Rallying the whole village* (pp. 27-41). Nueva York: Teachers College Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. Nueva York: Norton.
- Ermisch, J. y M. Francesconi (2001). Family matters: Impact of family background on educational attainment. *Economica*, 68 (270), 137-156.
- Escámez, J. y Pérez, C. (1998). Un programa para generar normas de autogobierno en el aula. En J. Escámez et al., *Educación en la Autonomía Moral* (pp. 81-103). Valencia, Generalitat Valenciana.
- Esteve, J. M. (1994), *El malestar docente*, Barcelona, Paidós.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students. An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43(3), 387-400.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Estévez, R. M., Oliva, A. y Parra, A. (2012). Acontecimientos vitales estresantes, estilo de afrontamiento y ajuste adolescente: un análisis longitudinal de los efectos de moderación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 39-53.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Farley, J. (2006). School Integration and Its Consequences for Social Integration and Educational Opportunity. En F. Heckmann y R. Wolf (Eds.), *Immigrant Integration and Education. The Role of State and Civil Society in Germany and the US* (pp.57-67). EFMS, Bamberg.
- Farrell, A. D., Ampy, L. A. y Meyer, A. L. (1998). Identification and assessment of problematic interpersonal situations for urban adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 293-305.
- Feito, R. (2002). Escuela pública, escuela concertada y escuela privada. *Claves de Razón Práctica*, 86, 49-53.
- Felner, R.D., Brand, S., DuBois, D.L. Adan, A.M., Mulhall, P.F. y Evans, E.G. (1995). Socioeconomic disadvantage, proximal environmental experiences and socio-emotional

- and academic adjustment in early adolescence: investigation of a mediated effects model. *Child Development*, 66, 774-792.
- Fellner, R., Jackson, A., Kusak, D., Mulhall, P., Brand, S. y Flowers, N. (1997). The impact of school reform for the middle grades: A longitudinal study of a network engaged in turning points-based comprehensive school transformation. En R. Takahashi y D. Hamburg (Eds.), *Preparing adolescents for the twenty-first century: Challenges facing Europe and the United States* (pp. 38–69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid, Cispraxis.
- Fernández-Aguerre, T. (2004). Clima organizacional en las escuelas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2). Consultado en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Tabare.pdf>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros de Psicología Social*, 1, 251-254.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Traid Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fertig, M. (2003). *Who's to Blame? The Determinants of German Students' Achievement in the PISA 2000 Study.* IZA Discussion Paper Series, 739.
- Fielding, M. (2001). Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 31-61.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finn, J.D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education.
- Firestone, W. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 2(2), 209-235.
- Fitzpatrick, C. y Deehan, A. (2001). Competences and problems of Irish children and adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 8, 17-23.
- Flanagan, C. A. y Faison, N. (2001). *Social Policy Report: Vol. XV. Youth civic engagement: Implications of research for social policy and programs*. Ann Arbor, MI: Society for Research in Child Development.
- Flores, M.D. (2001). *El factor humano en la educación Secundaria: un estudio de la eficacia docente y el estrés a lo largo de la carrera profesional*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Flory, K., Lynam, D., Milich, R., Leukefeld, C. y Clayton, R. (2004). Early adolescent through young adult alcohol and marijuana use trajectories: Early predictors, young adult outcomes, and predictive utility. *Development & Psychopathology*, 16, 193-213.

Referencias

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescencia

- Floyd, F. J. y Widaman, K. F. (1995). Factor análisis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7, 286-299.
- Fowler, W. J. (1992). *What Do We Know about School Size? What Should We Know?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Fowler, W. J. (1995). School Size and Student Outcomes. *Advances in Educational Productivity*, 5, 3-26.
- Fraser, B. y Fisher, D (1986). Predicting student's outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal*, 19, 498-518.
- Fredericks, J., Blumenfeld, P. y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Freiberg, H. J. (1999). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Environments*. Londres: Falmer Press.
- Freud, A. (1969). Adolescence as a developmental disturbance. En G. Caplan y S. Lebovici (Eds.), *Adolescence: Psychosocial perspectives* (pp. 5-10). New York: Basic Books.
- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A. y Schwab, M. (2009). Adolescents in transition: School and family characteristics in the development of violent behaviors entering high school. *Child Psychiatry and Human Development*, 40(1), 1-13.
- Friedman, I. (2003). Self-Efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191-215.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping*. Londres: Routledge.
- Furlong, M.J. y Christenson, S.L. (2008). Engaging students at school and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-368.
- Furlong, M., Whipple, A., Jean, G., Simental, J., Soliz, A., y Punthuma, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-113.
- Gairín, J., y Goikoetxea, J. (2008). La investigación en organización escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 73-95.
- Galíndez, E., y Casas, F. (2010). Adaptación y validación de la Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) con adolescentes. *Estudios de Psicología*, 31, 79-87.
- Gambone, M.A. y Connell, J.P. (2004). The community action framework for youth development. *The Prevention Researcher*, 11(2), 6-10.
- Gamoran, A. (1996). Student achievement in public magnet, public comprehensive, and private city high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (1), 1-18.
- Garaigordobil, M., Álvarez, Z. y Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y Modificación de Conducta*, 130, 241-271.
- Garaigordobil, M., Cruz, S. y Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24, 113-134.
- Garaigordobil, M., Durá, A. y Pérez, J.I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.

- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- Garaigordobil, M., Maganto, C., Pérez, J.I. y Sansinenea, E. (2009). Gender differences and associated socio-emotional variables. *Journal of Adolescent Health*, 44(5), 468-477.
- García-Correa, M. (2011). Educación e institución educativa: una mirada a sus protagonistas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (5).
- García Llamas, J.L. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis.
- García-López, L.J., Hidalgo, M.D., Beidel, D.C., Olivares, J., y Turner, S.M. (2008). Brief form of the Social Phobia and Anxiety Inventory (SPAI-B) for adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 24, 150-156.
- Garnezy, N. (1994). Reflections and commentary on risk, resilience, and development. En R. Haggerty et al. (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* (pp. 1-18). Nueva York: Cambridge University Press.
- Gardner, M., Roth, J. y Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success two and eight years after high school: Do sponsorship, duration, and intensity matter? *Developmental Psychology*, 44, 814-830.
- Gil, M. D. y Ballester, R. (2002). Inicio temprano de consumo de alcohol entre niños de 9 a 14 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 28, 165-211.
- Gilvarry, E. (2000). Substance abuse in young people. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(1), 55-80.
- Gimeno-Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible: ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid, Ediciones Morata.
- Glanville, J.L. y Wildhagen, T. (2007). The Measurement of School Engagement: Assessing Dimensionality and Measurement Invariance Across Race and Ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67 (6), 1019-1041.
- Goddard, R., O'Brien, P., Goddard, M. y (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32(6), 857-874.
- Goldberg, C. J. y Botvin, G. J. (1993). Assertiveness in hispanic adolescents: Relationship to alcohol use and abuse. *Psychological Reports*, 73, 227-238.
- González, C. (1995). *Evaluación del profesorado de educación secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. Madrid: CIDE.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A. y Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444.
- Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P., y Henrich, G. (2007). Life satisfaction during adolescence. *Quality of Life Research*, 16, 969-979.
- Goldhaber, D. D. (1996). Public and private high schools: Is school choice an answer to the productivity problem? *Economics of Education Review*, 15 (2), 93-109.
- Goldstein, H. y Woodhouse, G. (2000). School Effectiveness research and educational policy. *Oxford Review of Education*, 26(3-4), 353-363.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books (Trad.cast.: Inteligencia Emocional. Barcelona, Kairós, 1996).

Referencias

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescencia

- Gómez-Vela, M. (2007). La calidad de vida de alumnos con necesidades educativas especiales y sin ellas. Elaboración de un marco conceptual y un instrumento de evaluación. *Educación y Diversidad, 1*, 113-136.
- Gómez, B.J. y Mei Ang, P. (2007). Promoting Positive Youth Development in Schools. *Theory into practice, 46*, 97-104.
- Gómez-Bahillo, C., Puyal, E., Sanz, A y Agustín, V. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*. Gobierno de Aragón: Departamento de Educación, Cultura y Deportes.
- Gonder, P. O. (1994). *Improving school climate & culture*. Arlington, VA, American Association of School Administrators.
- González-Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- González-González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8* (4), 10-31.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence, 13* (1), 21-43.
- Goodlad, J. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Gordillo, M.V. (1988). La satisfacción profesional del profesor: Consecuencias para la orientación educativa. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 259-266.). II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.
- Graber, J. A. (2004). Internalizing problems during adolescence. En R. M. Lerner y L., Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 155-188). New York: Wiley.
- Grant, K.E., Compas, B.E., Stuhlmacher, A., Thurm, A.E., McMahon, S. y Halpert, J. (2003). Stressors and child/adolescent psychopathology: Moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological Bulletin, 129*, 447-466.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Utne O'Brien, M., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*, 466-474.
- Grinstead, C. M. y Snell, J. (1997). Introduction to probability. Dartmouth College. Pag vii. Recuperado el 20 Julio 2010 de http://www.dartmouth.edu/~chance/teaching_aids/books_articles/probability_book/book.html
- Guil, R. y Mestre, J.M. (1998). Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social de aula. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social, 2*(1), 1-10.
- Hagborg, W.J. (1993). The Rosenberg Self-Esteem Scale and Harter's Self-Perception Profile for adolescents: A concurrent validity study. *Psychology in the Schools, 30* (2), 132-136.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tathan, R.L. y Black, W.C. (2008). *Análisis multivariantes* (5a. ed.). Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Häkkinen, I, Kirjavainen, T. y Uusitalo, R. (2003). School resources and student achievement revisited: new evidence from panel data. *Economics of Education Review, 22*, 329-335.
- Hall, G.S. (1904). *Adolescence*. Nueva York: Appleton.

- Halpin, A.W. y Croft, D.B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: The Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hamilton, S.F., Hamilton, M.A. y Pittman, K. (2004). Principles for youth development. En S.F. Hamilton y M.A. Hamilton (Eds.), *The youth development handbook: Coming of age in American communities* (pp. 3-22). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Hansen, W.D., y O'Malley, P.M. (1996). Drug use. En R.J. DiClemente, W.B. Hansen y L.E. Ponton (eds.): *Handbook of adolescent health risk behavior* (pp. 161-192). NY: Plenum Press.
- Hanson, T.L. y Austin, G. (2003). *Student health risks, resilience, and academic performance in California: Year 2 report, longitudinal analyses*. Los Alamitos, CA: WestEd.
- Hanushek, E. A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: an update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 141-164.
- Hanushek, E.A. (2003). The Failure of Input-Based Schooling Policies. *The Economic Journal*, 113, 64-98.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Markman, J. M. y Rivkin, S.G. (2001). *Does peer ability affect student achievement?*. Working Paper 8502, National Bureau of Economic Research.
- Hargreaves, A. (1992). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- Hargreaves, A. (1993). Individualism and Individuaty: Reinterpreting the Teacher Culture. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 227-246.
- Hargreaves, A. (2000). Nueva profesionalidad para una profesión paradójica. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 58-60.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1992) *Understanding Teacher Development*. London: Cassell.
- Harrod, N. R. and S.D. Scheer, 2005. An explanation of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40 (159), 503-512.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale of children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1990). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. En A.M. La Greca (Ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 292-325). Boston: Allyn & Bacon.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, emotional and personality development* (pp. 553-617). New York: Willey.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep: friendships and their development significance. *Child Development*, 67(1), 1-13.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F. y Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64-105.
- Haynes, N.M., Emmons, C. y Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321-329.

Referencias

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescencia

- Hernández, F. y Sancho, J. M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: CIDE-MEC.
- Hernández, J.L. y Velázquez, R. (2007). *La Educación Física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan. Estudio de la población escolar y propuestas de actuación*. Barcelona: Graò.
- Herrera, M.I. (2006). *Los valores de los adolescentes, de sus padres y profesores, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of man*. Cleveland-Ohio: World Publishing.
- Hibell, B., Guttormsson, U., Ahlström, S., Balakireva, O., Bjarnason, T., Kokkevi, A., et al. (2009). *The 2007 ESPAD Report. Substance use among students in 35 European countries*. Estocolmo, Suecia: The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. Londres: Casell.
- Hoy, W.K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.
- Hoy, W. K. y Feldman, J. A. (1999). Organizational health profiles for high schools. En H. J. Freiberg (Ed.) *School climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (pp. 84-102). Philadelphia: Falmer Press.
- Hoy, W. K. y Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W. K. y Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory research, and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W.K. y Tarter, C.J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change*, Elementary Edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C. y Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizacional climate*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. En R.H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modelling: Issues, concepts, and applications* (pp. 76-99). Newbury Park, CA: Sage.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: sensitivity to underparameterized model misspecifications. *Psychological Methods*, 3, 424-453.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d' une profession*. Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestle.
- Huebner, E. S. (1991). Further validation of the Students Life Satisfaction Scale: The independence of satisfaction and affect rating. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9 (4), 363-368.

- Huebner, E.S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149-158.
- Huebner, E. S. (1997). Life satisfaction and happiness. En G. Bear, K. Minke, y A. Thomas (Eds.), *Children's needs II* (pp. 271-278). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Huebner, E.S., Drane, J.W. y Valois, R.F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, 21, 281-292.
- Hundert, J. (1995). *Enhancing social competence in young students*. Austin, TX: Pro-ed.
- Inderbitzen, H. M., Walters, K. S. y Bukowski, A. L. (1997). The role of social anxiety in adolescent peer relations: Differences among sociometric status groups and rejected subgroups. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 338-348.
- Inglés, C.J. (2003). *Programa PEHIA. Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Inglés, C.J., Méndez, F.X. e Hidalgo, M.D. (2000). Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia. *Psicothema*, 12, 390-398.
- Inglés, C. J., Méndez, F. X., Hidalgo, M. D., Rosa, A. I. y Estévez, C. (2003). Evaluación de las habilidades sociales en educación secundaria: Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas. *Psicología Educativa*, 9, 71-87.
- Inglés, C. J., Marzo, J. C., Hidalgo, M. D., Zhou, X. y García-Fernández, J. M. (2008). Factorial invariance of the Questionnaire about Interpersonal Difficulties for Adolescents across Spanish and Chinese adolescent samples. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 41, 89-103.
- Inglés, C. J., Piqueras, J. A., García-Fernández, J. M., García-López, L. J., Delgado, B. y Ruiz-Esteban, C. (2010). Diferencias de género y edad en respuestas cognitivas, psicofisiológicas y motoras de ansiedad social en la adolescencia *Psicothema*, 22, 376-381.
- Irby, M., Ferber, T., y Pittman, K. (2001). *Youth Action: Youth Contributing to Communities, Communities Supporting Youth*. Takoma Park, MD: The Forum for Youth Investment, International Youth Foundation.
- Jackson, S. (1993). Tempesta e stress nell' adolescenza: di chi la tempesta e di chi lo stress?. En S. Ansaloni y M. Borsari (Eds.), *Adolescenti in grupo. Costruzione dell'identità e trasmissione dei valori* (pp.19-42). Milán: FrancoAngeli.
- Javaloy, F. (2007). *Bienestar y felicidad de la juventud española*, Madrid, INJUVE.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. y Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jepson, E. y Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 183-197.
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in highrisk settings. *American Psychologist*, 48, 117-126.
- Jessor, R. (1998). *New perspectives in adolescent risk behavior*. Cambridge: University Press.

Referencias

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescencia

- Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Coasta, F. y Turbin, M. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: moderator effects and development change. *Development Psychology*, 13 (6), 923-933.
- Jewell, R. (1989). School and School District Size Relationships: Costs, Results, Minorities, and Private School Enrollments. *Education and Urban Society*, 21(2), 140-153.
- Joffres, C. y Haugley, M. (2001). Elementary Teachers' Commitment : Antecedents, Processes, and Outcomes. *The Qualitative Report*, 6(1), 1-25.
- Johnson, J.G., Cohen, P., Pine, D.S., Klein, D.F., Kasen, S. y Brook, J.S. (2000). Association between cigarette smoking and anxiety disorders during adolescence and early adulthood. *Journal of the American Medical Association*, 284, 2348-2351.
- Jöreskog, K. G. y Sörbom, D. (2004). LISREL 8.71 for Windows (Software).
- Jiménez-Iglesias, A., Moreno, M.C., Oliva, A. y Ramos, P. (2010). Una aproximación a la evaluación de la eficacia de un programa de prevención de drogodependencias en Educación Secundaria en Andalucía. *Adicciones*, 22, 253-265.
- Jimerson, S., Campos, E., y Greif, J. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Juvonen, J., Nishina, A. y Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92, 349-359.
- Khanlou, N. (2004). Influences on adolescents self-esteem in multicultural canadian secondary schools. *Public Health Nursing*, 21 (5), 404-411.
- Kasen, S., Cohen, P., Chen, H., Johnson, J. G. y Crawford, T. N. (2009). School climate and continuity of adolescent personality disorder symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(12), 1504-1512.
- Kazdin, A. E. y Buela-Casal, G. (2006). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Keyes, C. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Keyes, C. L. (2003). Complete mental health: An agenda for the 21st century. En J. Haidt (Ed.), *Flourishing* (pp. 293-312). Washington, DC: American Psychological Association.
- Keyes, C. (2005). Mental Illness and/or Mental Health? Investigating Axioms of the Complete State Model of Health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 539-548.
- Kim, K.J., Conger, R.D., Elder G.H. Jr. y Lorenz, F.O. (2003). Reciprocal influences between stressful life events and adolescent internalizing and externalizing problems. *Child Development*, 74, 127-143.
- Kirsch, I. (2002). *Reading for change: performance and engagement across countries*. Programme for international student assessment, organisation for economic Co-operation and development - educational evaluation OECD countries.
- Kirjavainen, T. y Loikkanen, H. A. (1998). Efficiency differences of Finnish senior secondary schools: an application of DEA and Tobit analysis. *Economics of Education Review*, 17 (4), 377-394.
- Klassen, R. M. y Anderson, C. J. K (2009). How times change: Secondary teachers' job satisfaction and dissatisfaction in 1962 and 2007. *British Educational Research Journal*, 35(5), 745-759.

- Klem, A.M. y Connell, J.C. (2003). *Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement*. Philadelphia: Institute for Research and Reform in Education.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling (2ª Ed.)*. New York: Guilford Press.
- Kling, K.C., Hyde, J.S., Showers, C.J., y Buswell, B.N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470-500.
- Kohlberg, L. (1992). *La psicología del desarrollo moral* (vol. 2). Bilbao: Desclée de Brouwer. (Trad. Cast. de Essays in moral development: the psychology of moral development. San Francisco: Harper Row, 1984)
- Kokkevi, A.E., Arapaki, A.A., Richardson, C., Florescu, S., Kuzman, M. y Stergar, E. (2007). Further investigation of psychological and environmental correlates of substance use in adolescence in six European countries. *Drug and Alcohol Dependence*, 88(2-3), 308-312.
- Konu, A.I., Lintonen, T.P y Rimpelä, M.K. (2002). Factors associated with school children's general subjective well-being. *Health Education Research*, 17, 155-165.
- Kremen, A.M. y Block, J. (1998). The roots of ego-control in young adulthood: Links with parenting in early childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1062-1075.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. y Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159.
- Kuperminc, G., Leadbeater, B., Emmons, C. y Blatt, S. (1997). "Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle schools students". *Applied Developmental Science*, 1, 76-88.
- Laca, F. A., Alzate, R., Sánchez, M., Verdugo, J. C. y Guzmán, J. (2006). Communication and conflict in young mexican students: Messages and attitudes. *Conflict Resolution Quarterly*, 24(1), 31-54.
- Ladd, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being like by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 312-331.
- Ladd, G.W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-59.
- Larson, R. (2000). Toward a Psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 5, 170-183.
- Larson, R. y Richards, M.H. (1994). *Divergent realities: The emotional lives of fathers, mothers, and adolescents*. Nueva York: Basic Books.
- Larson, R., Eccles, J. y Gootman, J.A. (2004). Features of positive developmental settings. *The Prevention Researcher*, 11(2), 8-12.
- Latorre, I. (2006). *Burnout en la enseñanza: estudio comparativo de un grupo de profesores de la enseñanza pública y privada de la región de Murcia*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Murcia.
- Laursen, B., Coy, K. C. y Collins, W. A. (1998). Reconsidering Changes in Parent-Child Conflict across Adolescence: A Meta-Analysis. *Child Development*, 69(3), 817-832.

Referencias

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescencia

- Labouvie-Vief G., DeVoe, M. y Bulka, D. (1989). Speaking about feelings: Conceptions of emotion across the life span. *Psychology and Aging*, 4, 425-437.
- Lee, V. E. y Smith, J. B. (1997). High school size: Which works best, and for whom? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 205-227.
- Lee, V.E., Bryk, A.S. y Smith, J. (1993). The Organization of Effective Secondary Schools. En L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education*. Vol. 19 (pp. 171-267). Washington DC: American Educational Research Association.
- Leffert, N., Benson, P. L., Scales, P. C., Sharma, A. R., Drake, D. R. y Blyth, D. A. (1998). Developmental assets: Measurement and prediction of risk behaviors among adolescents. *Applied Developmental Science*, 2(4), 209-230.
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (1999). The Relative Effects of Principal and Teacher Sources of Leadership on Student Engagement with School. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 679-706.
- Leithwood, K., Jantzi, D., y Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. En K. Leithwood y K. Louis (Eds.), *Organizational Learning in Schools* (pp.67-90). Paises bajos: Swets y Zeitlinger.
- Lemos, S., Fidalgo, A. M., Calvo, P. y Menéndez, P. (1992a). Estructura factorial de la prueba YSR y su utilidad en psicopatología infanto-juvenil. *Análisis y Modificación de Conducta*, 18, 883-905.
- Lemos, S., Fidalgo, A. M., Calvo, P. y Menéndez, P. (1992b). Salud mental de los adolescentes asturianos. *Psicothema*, 4, 21-48.
- Lerner, R.M. (1995). *America's Youth in Crisis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lerner, R.M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among America's youth*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lerner, R. M. (2007). *The Good Teen: Rescuing Adolescents from the Myths of the Storm and Stress Years*. New York, NY: The Crown Publishing Group.
- Lerner, R. M. (2009). The positive youth development perspective: Theoretical and empirical bases of a strengths-based approach to adolescent development. En S. J. Lopez y C.R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology*, 2nd Edition (pp. 149-163). New York: Oxford University Press.
- Lerner, R.M. y Benson, P. L. (2003). *Developmental assets and Asset-building communities: Implications for research, policy and practice*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Lerner, R.M., Dowling, E.M. y Anderson, P.M. (2003). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science* 7(3), 172-180.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B. y Theokas, C. (Eds.) (2005). Positive youth development: Current research perspectives [Special issue]. *Journal of Early Adolescence*, 25, 10-16.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jelicic, H., Alberts, A. E., Ma, L., Smith, L. M., Bobek, D. L., Richman-Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E. D. y von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions

- of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.
- Lerner, R.M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Naudeau, S., Gestsdottir, S., Ma, L., Jelicic, H., Alberts, A., Smith, L., Simpson, I., Christiansen, E., Warren, D. y von Eye, A. (2006). Toward a new vision and vocabulary about adolescence: Theoretical and empirical bases of a “positive youth development” perspective. En L. Balter y C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child Psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 445-469). New York: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Lerner, R.M., Lerner, J.V., Phelps, E., et al. (2008). *The positive development of youth. The 4-H Study of Positive Youth Development: Report of the findings from the first four waves of data collection: 2002-2006*. Medford, MA: Tufts University.
- Lerner, R. M., von Eye, A, Lerner, J. V. y Lewin-Bizan, S. (2009). Exploring the foundations and functions of adolescent thriving within the 4-H study of positive youth development: A view of the issues. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 567-570.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283.
- Lightfoot, C. (1997). *The culture of adolescent risk-taking*. Nueva York: The Guilford Press.
- Lila, M.S., Buelga, S. y Musitu, G. (2006). *Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Lindberg, L. y Swanberg, I. (2006). Well-being of 12-year-old children related to interpersonal relations, health habits and mental distress, *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 20, 274–281.
- Lippman, L. y Moore, K. (2004). *Indicators of Positive Youth Development. Search Institute Series on Developmentally Attentive Community and Society*. Boston, Kluwer Academic/Plenum Press.
- Little, R. R. (1993). *What’s working for today’s youth: The issues, the programs, and the learnings*. Paper presented at the Institute for Children, Youth, and Families Fellows’ Colloquium.
- Llinares, L. I. (2003). Las prioridades de valor en la adolescencia: Diferencias en función del sexo y la edad. *Informació Psicològica*, 81, 55-62.
- Locker, J. y Cropley, M. (2004). Anxiety, depression and self-esteem in secondary school children: an investigation into the impact of standard assessment tests (SATS) and other important school examinations. *School Psychology International*, 25 (3), 333-345.
- López-Blasco, A., Cachón, L., Comas, D., Andreu, J., Aguinaga, J. y Navarrete, L. (2005). *Informe Juventud en España 2004*. Madrid: INJUVE.
- López-Hernández, A. (2005). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado, regulaciones presentes en la estructura de trabajo*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Valencia.
- Lucas, R. E., Diener, E., y Suh, E. M. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616–628.
- Luthar, S. (1993). Methodological and conceptual issues in research on childhood resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 441-453.
-

Referencias

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescencia

- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. En D. Cicchetti y D.J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2ª edición, Vol. 3, pp. 739-795). Nueva York: Wiley.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Ma, H.K., Shek, D.T.L. y Tam, K.K. (2001). A longitudinal study of gender differences in prosocial and antisocial behavior. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 44(2), 139-147.
- MacDonald, G. B. y Valdivieso, R. (2001). Measuring deficits and assets: How we track youth development now, and how we should track it. En P. L. Benson y K. J. Pittman (Eds.), *Youth development: visions, realities, and challenges* (pp. 155-186). Boston: Kluwer Academic.
- Maggs, J.L. y Schulenberg, J. (2004). Trajectories of alcohol use during the transition to adulthood. *Alcohol Research and Health*, 4, 195-201.
- Malecki, C.K. y Elliott, S.N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23.
- Mancebón, M.J. (1999). La función de producción educativa: algunas conclusiones de interés en la especificación de los modelos de evaluación de la eficiencia productiva de los centros escolares. *Revista de Educación*, 318, 113-143.
- Mancebón, M. J. y E. Bandrés (1999). Efficiency evaluation in secondary schools: the key role of model specification and of ex post analysis of results. *Education Economics*, 7(2), 131-152.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2005). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (Comp.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 17-27). Barcelona, Gedisa.
- Mangrulkar, L., Whitman, C.V. y Posner, M. (2001). *Life Skills Approach to Child and Adolescent Healthy Human Development*. PAHO: Washington, DC.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Marchesi, A. (2005). El informe PISA: nada contribuye a mejorar lo esperado. *Aula*, 13, 9-15.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., Lucena, R. y Ferrer, R. (2006). *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. Madrid: FUHEM.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1999). Tendencias actuales en la evaluación de los centros docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 85, 5-18.
- Marchesi, A y Martín, E. (2002). *Evaluación de la Educación Secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Ediciones SM.
- Marchesi, A., Martín, E., Pérez, E. M., y Díaz, T. (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Marchesi, A., y Martínez-Arias, R. (2006). *Escuelas de éxito en España. Sugerencias e interrogantes a partir del informe PISA 2003*. Madrid. Fundación Santillana.

- Marchesi, A. y Pérez, E. (2004). *La situación profesional de los docentes*. Madrid, Centro de Innovación Educativa: CIE-FUHEM.
- Marks, N., Shah, H. y Westall, A. (2004). *The power and potential of well-being indicators*. London: New Economics Foundation .
- Marjoribanks, K. (1980). *School Environment Scale*. Adelaide: Jai Press.
- Márquez-González, M., Izal, M., Montorio, I., y Pérez, G. (2004). Emoción en la vejez: una revisión de la influencia de los factores emocionales sobre la calidad de vida de las personas mayores. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 39(3), 44-51.
- Marsh, H. W. (1992). The multidimensional structure of academic self-concept: invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30, 841-860.
- Marsh, H.W., Balla, J.R. y MacDonald, R.P. (1988). Goodness-of-fit- indexes in confirmatory analysis: the effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Martí, M. y Palma, J. (2010). Jerarquización y preferencia de valores en los estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 603-616.
- Martí Vilar, M. (2001). *Influjo de la educación en el desarrollo moral, los valores y las creencias de los adolescentes*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, Valencia.
- Martín-Bris, M. (1999). *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación*. Madrid, Universidad de Alcalá-MEC.
- Martín, E, Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003) *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Fundación Hogar del Empleado: FUHEM/IDEA.
- Martín, E, Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2005) *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Fundación Hogar del Empleado: FUHEM/IDEA.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and validation in University students. *Spanish Journal of Psychology*, 10, 458-467.
- Martínez-Arias, R. (2008). Usos, aplicaciones y problemas de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, 348, 217-250.
- Martínez-Otero, V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- Martínez J.L., Fuertes A., Ramos M. y Hernández A. (2003) Consumo de drogas en la adolescencia: importancia del afecto y la supervisión parental. *Psicothema*, 15, 161-166.
- Martínez, M. Salanova, S. Llorens, M. García, R. Grau, I. y Cifre, E. (2003). *La enseñanza y el burnout: ¿una simbiosis irreversible?.* Castellón. Colección Psyque.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S. y Coatsworth, J. D. (1995). Competence, resilience, and psychopathology. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation* (pp. 715-752). New York: Wiley.
- Masten, A.S. y Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environment. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- Matud, P., Ibáñez, I., Marrero, R., y Carballeira, M. (2003). Diferencias en autoestima en función del género. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29, 51-78.

Referencias

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescencia

- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Maccoby, E.E. y Jacklin, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- MacBeath, J. y Mortimore, P. (2001). *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- MacCallum, R.C., Browne, M.W. y Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of simple size for covariance structure modeling. *Psychological Methods, 1*, 130-149.
- MacCallum, R.C. y Hong, S. (1997). Power analysis in covariance structure modeling using GFI and AGFI. *Multivariate Behavioral Research, 32*, 193-210.
- McNelly, C. (2004). Connection to School as an Indicator of Positive Development. En L. Lippman y K. Moore (Eds.), *Indicators of Positive Youth Development* (pp.289-304). Kluwer academic/ Plenum Press.
- McNeely, C. y Falci, C. (2004). School connectedness and transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health, 74*, 284-292.
- McNeely, C.A., Nonnemaker, J.M. y Blum, R.W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health, 72(4)*, 138-146.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. New York: Morrow.
- Medrano, C., Cortés, A. y Palacios, S. (2009). Los valores personales y los valores percibidos en la televisión: un estudio con adolescentes. *REIFOP, 12(4)*, 55-66.
- Megías, E. (2001). *Valores sociales y drogas*. Madrid: FAD.
- Meichenbaum, D., Butler, L., y Gruson, L. (1981). Toward a conceptual model of social competence. En J. Wine y M. Smye (Eds.), *Social competence* (pp. 36-60). New York: The Guilford Press.
- Méndez, F. y Maciá, A. (1989). Intervención conductual para modificar el clima social de la clase. *Revista Española de terapia del comportamiento, 7(1)*, 58-77.
- Méndez, F.X., Inglés, C.J. e Hidalgo, M.D. (1999). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Confianza para Hablar en Público: Estudio con una muestra de alumnos de enseñanzas medias. *Psicothema, 11*, 65-74.
- Méndez, F.X., Inglés, C.J. e Hidalgo, M.D. (2002). Estrés en las relaciones interpersonales: un estudio descriptivo en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés, 8*, 25-36.
- Mendoza, R. y López, P. (2007). El consumo de tabaco en el alumnado español pre-adolescentes y adolescente: diferencias de género. *Adicciones, 19*, 341-355.
- Meneses, C., Romo, N., Uroz, J., Gil, E., Markez, I., Giménez, S. y Vega, A. (2009). Adolescencia, consumo de drogas y comportamientos de riesgo: diferencias por sexo, etnicidad y áreas geográficas. *Trastornos Adictivos, 11(1)*, 51-63.
- Mestre, J.M., Núñez-Vázquez, I. y Guil, R. (2007). Aspectos psicoevolutivos, psicosociales y diferenciales de la inteligencia emocional. En J.M. Mestre y P. Fdez.-Berrocal (Eds.). *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 153-172). Madrid: Pirámide.
- Meyer, J.P. y Allen, J.N. (1997). *Commitment in the Workplace. Theory, Research and Application*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Midgley, C. y Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Milstein, Mike M. y Henry, Doris A. (2000). *Spreading resiliency: Making it happen/or schools and communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Molpeceres, M. A., Lucas, A. y Pons, D. (2000) Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15, 87-105.
- Monescillo, M. y Méndez, J.M. Estrategias para la evaluación de programas de orientación. *XXI Revista de Educación*, 4, 181-202.
- Monescillo, M., Ávila, J.A. y López, M. (2011). Inmigración y convivencia en la escuela primaria. *Educación y Diversidad: Revista Interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 5(2), 51-70.
- Monjas, M. I. (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En M. A. Verdugo (Dir.), *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica* (423-497). Madrid: Siglo Veintiuno.
- Monjas, I. (2004). *Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales de Interacción Social (PEHIS) para niños/as y adolescentes*. Madrid: CEPE.
- Monjas, I y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículum*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de investigación y Documentación Educativa: CIDE.
- Moore, K. y Lippman, L. (2005). *What do children need to flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive development*. New York: Springer.
- Mortimore, P. y Whitty, G. (1997). *Can school improvement overcome the effects of disadvantage?* London: Institute of Education, University of London.
- Moos, R.H., y Trickett, E.J. (1974). *Classroom Environment Scale Manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R.H., Moos, B.S. y Trickett, E.J. (1987). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar*. Madrid: TEA.
- Moral-Jiménez, M.V. (2004). Jóvenes y actitudes ante la enseñanza e insatisfacción institucional hacia el ámbito académico. *Tabanque*, 18, 219-236.
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas tipo likert. Una guía práctica*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Moreno, R., Martínez, R. J. y Chacón, S. (2000). *Fundamentos psicológicos en Psicología y ciencias afines*. Madrid: Pirámide.
- Moreno, C., Muñoz, M.V., Pérez, P. y Sánchez-Queija, I. (2005). *Los adolescentes españoles y su salud. Un análisis en chicos y chicas de 11 a 17 años*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Moreno, C., Muñoz-Tinoco, V., Pérez, P., Sánchez-Queija, I., Granado M.C., Ramos, P. y Rivera, F. (2008). *Desarrollo adolescente y salud. Resultados del Estudio HBSC-2006 con chicos y chicas andaluces de 11 a 17 años*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Sánchez-Queija, I., López, A. y Granado-Alcón, M.C. (2012). *Las conductas relacionadas con la salud y el desarrollo de los adolescentes españoles. Resultados del estudio HBSC-2010 con chicos*

Referencias

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescencia

- y chicas españoles de 11 a 18 años. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988). *The Junior School Project: Technical appendices*. London: ILEA, Research and Statistics Branch.
- Muñiz, M. A. (2001). ¿Son realmente menos eficientes los centros LOGSE? (La evaluación DEA de los institutos de enseñanza secundaria). *Hacienda Pública Española*, 157(2), 169-196.
- Muñiz, J., Fidalgo, A. M., García-Cueto, E., Martínez, R. y Moreno, R. (2005). *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla.
- Muñoz-Repiso, M., Cerdán, J., Murillo, F.J., Calzón, J., Castro, M., Egido, I., García, R. y Lucio-Villegas, M. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela*. Madrid, CIDE.
- Muñoz Repiso, M., Murillo, F.J., Barrio R., Brioso, M.J., Hernández, M.L. y Pérez-Albo, M.J. (2000). *La Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
- Murad, D.S., Joung, I.M.A., Lenthe, F.J., Bengi-Arslan, L. y Crijnen, A.A.M. (2003). Predictors of self-reported problem behaviours in Turkish im-migrant and Dutch adolescents in the Netherlands. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 412-423.
- Murgraff, V., Parrott, A. y Bennett, P. (1999). Risky single-occasion drinking amongst young people. Definition, correlates, policy, and intervention: A broad overview of research findings. *Alcohol and Alcoholism*, 34, 3-14.
- Murillo, F.J. (2005). *Investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia de las Escuelas Españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Murillo, F.J. (2011). Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2011). Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio Multinivel para Iberoamérica. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 407-427.
- Murphy, J., Beck, L., Crawford, M., Hodges, A. y McGaughy, Ch. (2001). *The productive high school. Creating Personalized Academic Communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2002). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 11, 1-14.
- Musitu, G., y Cava, M.J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Myers, D.G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56-67.
- National Research Council (US) (2002). *Community Programmes to Promote Youth Development*. National Academy Press.
- Natvig, G. K., Albrektsen G. y Qvarnstrom, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nurse Practitioners*, 9, 166-175.

- Navas, M.J., Fidalgo, A.M., Gabriel, C., Suárez, J.C., Brioso, A., Gil, G., Martínez, R. y Sarriá, E. (2001). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Newcomb, A.F., y Bagwell, C.L. (1995). Children's Friendship Relations: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306-347.
- Newman, L., y Davies, E. (1992). The school engagement of elementary and middle school students with disabilities. En AA.VV. (eds.), *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievement of elementary and middle school students with disabilities* (pp. 1-18). California: Menlo Park.
- Newman, M., Garrett, Z., Elbourne, D., Bradley, S., Noden, P., Taylor, J. y West, A. (2006). Does secondary school size make a difference? A systematic review. *Educational Research Review*, 1(1), 41-60.
- Niebuhr, K.E. y Niebuhr, R.E. (1999). An empirical study of student relationships and academic achievement. *Education*, 119(4), 679-782.
- Nowell, A., y Hedges, L.V. (1998). Trends in gender differences in academic achievement from 1960 to 1994. *Sex Roles*, 39, 21-43.
- Nuviala A., Ruiz F., Murguía, D. Fernández, A. Ruiz, F. y García, M.E. (2009). Typologies of occupation of leisure-time of Spanish adolescents. The case of the participants in physical activities organized. *Journal of Human Sport and science*, 4(1), 29-39.
- Oblitas, G., y Becoña, E. (2000). *Psicología de la salud*. Plaza y Valdés, México.
- OCDE (2005). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana*. Madrid: Santillana Educación.
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 15(4), 373-383.
- Oliva, A. (2004). La adolescencia como riesgo y oportunidad. *Infancia y Aprendizaje*, 27, 115-122.
- Oliva (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37(3), 209-222.
- Oliva, A., Antolín-Suárez, L., Pertegal, M.A., Ríos, M., Parra, A. Hernando, A. y Reina, M.C. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescentes y los activos que lo promueve*. Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M. A., Ríos, M. y Antolín, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: Recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Oliva, A. Jiménez, J. Parra, A. y Sánchez-Queija, I. (2008). Acontecimientos vitales estresantes, resiliencia y ajuste adolescente. *Revista de Psicopatología y Psicología clínica*, 13(1), 53-62.
- Oliva, A. y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 96-123). Madrid: Prentice-Hall. Pearson Educación.
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez-Queija, I. (2008). Consumo de sustancias durante la adolescencia: trayectorias evolutivas y consecuencias para el ajuste psicológico. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 153-169.

Referencias

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescencia

- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M.A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 223-234.
- Olivares, J., García-López, L.J., Hidalgo, M.D., Turner, S.M., y Beidel, D.C. (1999). The Social Phobia and Anxiety Inventory: Reliability and validity in an adolescent Spanish population. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 21, 67-78.
- Olza, M. (1996). Habilidades sociales. En J.F. Morales y M. Olza (Coords.), *Psicología Social y Trabajo Social* (pp.394-408). Madrid, Mc Graw Hill.
- O'Moore, M. y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
- Opendakker, M.C. y Van Damme, J. (2006). Differences between secondary schools: A study about school context, group composition, school practice, and school effects with special attention to public and Catholic schools and types of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 87-117.
- Ortega, R. (2000). *Educación para convivir y prevenir la violencia*. Madrid: A. Machado Libros S.A.
- Ortega, R. y Angulo, J.C. (1998). Violencia Escolar. Su presencia en Institutos de Educación Secundaria de Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud*, 324, 253-270.
- Ortega, R. et al. (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- Osterman, K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Padilla, M.T., García, S. y Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Padrón, M. (1994). *Satisfacción personal y profesional del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife.
- Páez, D., Fernández, I., Ubillos S. y Zubietta, E. (2004). *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Pearson- Prentice Hall.
- Pajares, R. (2005). *Resultados en España del estudio PISA 2000: conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Madrid: INECSE.
- Palacios, J. y Oliva, A. (1990). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. 1 Psicología Evolutiva* (pp. 433-451). Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44). Madrid: Alianza Editorial.
- Palomera, R. (2004). *Validez de constructo y desarrollo de la inteligencia emocional*. Tesis doctoral, UNED, Madrid.
- Park, N. (2004). Character strengths and positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 40-54.
- Park, N. y Peterson, C. (2009). Strengths of Character in Schools. En R. Gilman, E.S. Huebner, y M.J. Furlong, *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp.65-76). Nueva York: Routledge.

- Parra, A. (2005). *Familia y desarrollo adolescente: Un estudio longitudinal sobre trayectorias evolutivas*. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Parra, A. y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de psicología*, 18, 215-231.
- Parra, A., Oliva, A., Antolín, L. (2009). Los Programas Extraescolares Como Recurso para Fomentar el Desarrollo Positivo Adolescente. *Papeles del Psicólogo*, 30, 265-275.
- Parra, A., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 331-346.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: un modelo exploratorio. *Psicothema*, 18, 18-24.
- Pelechano, V. (1996). *Habilidades interpersonales*. Valencia: Promolibro.
- Pelechano, V. (1997). Prólogo. En G. Buéla-Casal y J. C. Sierra (Eds.), *Manual de evaluación psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones* (pp. 31-35). Madrid: Siglo XXI.
- Pelechano, V. (2002). Valoración de la actividad científica en psicología? Pseudoproblema, sociologismo o ideologismo? *Análisis y Modificación de Conducta*, 28, 323-362.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). The Stage of Research on Emotional Intelligence in Spain. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(6), 400-420.
- Pérez-Carbonell, A., Ramos-Santana, G., y López-González, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2009). *La experiencia de los docentes vista por ellos mismos. Una encuesta a profesores de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid*. Edición electrónica disponible en www.ie.edu y www.asp-research.com (consultado el 10-04-2009).
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C. y Sánchez, L. (2001). *La familia española davant l'educació dels seus fills*. Colección Estudios Sociales, 5. Barcelona: Fundación la Caixa.
- Pérez-Latre, F. y Bringué, X. (2005). Comunicación efectiva en circunstancias difíciles: el público entre 14 y 19 años. *Revista de Estudios de Juventud*, 68, 53-60.
- Pérez-Pérez, C. (1996). La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas. *Revista de Educación*, 310, 361-368.
- Pérez-Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social de aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, 343, 503-529.
- Pérez-Pérez, C. y Llopis-Blasco, A. (2003). El profesor ante la educación en valores y Actitudes. *Bordón*, 55(4), 541-553.
- Pérez, A., Sola, M., Blanco, N. y Barquín, J. (2004). Luces y sombras en la situación profesional de los docentes españoles. En J. Gimeno sacristán y J. Carbonell, *El sistema educativo. Una mirada crítica* (pp. 126-141). Madrid, Praxis.
- Perkins, D.F. y Borden, L.M. (2003). Key elements of community youth development programs. En F. A. Villarruel, D. F. Perkins, L. M. Borden y J. G. Keith (Eds.), *Community youth development: Programs, policies, and practice* (pp. 327-340). Thousand Oaks, CA: Sage.

Referencias

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescencia

- Pertegal, M.A., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22 (1), 53-66.
- Petersen, A. C. (1988). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 39, 583-607.
- Petersen, A.C. (1993). Creating adolescents: the role of context and process in developmental trajectories. *Journal of Research on Adolescence*, 3(1), 1-18.
- Peterson, K.D. y Deal, T.E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- Petrides, K.V. y Furham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Phillips, M. (1997). What makes schools effective? A comparison of the relationships of communitarian climate and academic climate to mathematics and attendance during middle school. *American Educational Research Journal*, 34, 633-662.
- Picón, E., Varela, J. y Real, E. (2003). Clasificación y segmentación post hoc mediante el análisis de conglomerados. En J. P. Lévy y J. Varela (Dirs.), *Análisis multivariable para las ciencias sociales* (pp. 417-450). Madrid: Pearson Pearson-Prentice Hall.
- Pierart, C. G. A., y Pavés, F. R. (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. (2011). *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(8). Recuperado de: http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_8/articulos/lsr_8_articulo_5.pdf
- Pintrich, P. R. (1994). Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational Psychology. *Educational Psychologist*, 29, 137-148.
- Pittman, K. (1991). *Promoting youth development: Strengthening the role of youth serving and community organizations*. Washington, DC: Academy for Educational Development.
- Pittman, K. (1992). *Let's make youth work a field*. Washington, DC: The Forum for Youth Investment.
- Pittman, K. (1993). *Stronger staff, stronger youth conference. Summary report*. Washington, DC: Center for Youth Development and Policy Research.
- Pittman K. 2000. Balancing the equation: Communities supporting youth, youth supporting communities. *Community Youth Development Journal*, 1, 8-10.
- Pittman, K. J. y Cahill, M. (1992). *Youth and caring*. Center for Youth Development. Washington, DC: Academy for Educational Development.
- Pittman, K., Irby, M. y Ferber, T. (2000). *Unfinished business: Further reflections on a decade of promoting youth development*. Takoma Park, MD: The Forum for Youth Investment.
- Pittman, K., Irby, M., Tolman, J., Yohalem, N. y Ferber, T. (2002). *Preventing problems, promoting development, encouraging engagement: Competing priorities or inseparable goals?*. Washington, DC: Forum for Youth Investment.
- Plan Nacional sobre Drogas (2009). *Informe de la Encuesta Estatal sobre Uso de Drogas en Estudiantes de Enseñanzas Secundarias (ESTUDES) 2008*. Madrid, España: Ministerio de Sanidad y Política Social. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. Observatorio Español sobre Drogas.
- Ponce de León, A. (1998). *Tiempo libre y rendimiento académico*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- Ramos, P. y Moreno, C. (2010). Situación actual del consumo de sustancias en los adolescentes españoles: tabaco, alcohol, cannabis y otras drogas ilegales. *Health and Addictions*, 10, 13-36.

- Redd, Z., Cochran, S., Hair, E. y Moore, K. (2002). *Academic achievement programs and youth development: A synthesis*. Washington, DC: Child Trends.
- Reddy, R., Rhodes, J.E. y Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119–138.
- Reina, M.C., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de Autoevaluación: Autoestima, Autoeficacia y Satisfacción Vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 1(2), 47-59.
- Reitz, E., Dekovic, M. y Meijer, A.M. (2006). Relations between parenting and externalizing and internalizing problem behavior in early adolescence: Child behavior as moderator and predictor. *Journal of Adolescence*, 29, 419-436.
- Resnick, M.D., Bearman, P.S., Blum, R.W., Bauman, K.E., Harris, K.M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R.E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L.H. y Udry, J.R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823–832.
- Reyes, O., Gillock, K. L., Kobus, K. y Sánchez, B. (2000). A longitudinal examination of the transition into senior high school for adolescents from urban, low-income status, and predominately minority backgrounds. *American Journal of Community Psychology*, 28(4), 519-544.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B.P.M., Scheerens, J. y Townsend, T. (2000). An Introduction to School Effectiveness Research. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 3-25). London: Falmer Press.
- Ribes, R., Lumbierres, C., Boix, J.L., Cano, S., De Andres, C., Jové, G., Noria, M. y Suau, J. (2008). Estudio sobre indicadores de bienestar docente en profesorado de secundaria. *Cultura y Educación*, 20(3), 347-356.
- Riley, K. y Forrester, E. (2002). *Working with disaffected students*. Londres: Paul Chapman.
- Risso, A., Peralbo, M. y Barca, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento académico escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema*, 22, 790-796.
- Rivas Flores, J.I. (2003). *La cultura profesional de los docentes de enseñanza secundaria*. Málaga: Junta de Andalucía.
- Robins, R.W., Trzesniewski, K.H., Tracy, J.L., Gosling, S.D. y Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17, 423-434.
- Rodríguez-Muñoz, V.M. (2007). Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista de Educación*, 343, 453-475.
- Roeser, R.W. y Eccles, J.S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123-158.
- Roeser, R.W., Midgely, C. y Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408–422.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values*. San Francisco: Jossey-Bass.

Referencias

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescencia

- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York: Free Press.
- Romasz, T.E., Cantor, J.H. y Elias, M.J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evaluation and Program Planning*, 27, 89-103.
- Romer, D. (2003). Prospects for an integrated approach to adolescent risk reduction. En D. Romer (Ed.), *Reducing adolescent risk: Toward an integrated approach* (pp. 1-9). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Romeroy, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: Insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 465-482.
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J. y Lekue, P. (2012). Student engagement in the school: interpersonal and inter-center differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-307.
- Ros, M. y Gómez, A. (1997). Valores personales individualistas y colectivistas y su relación con la autoestima colectiva. *Revista de Psicología Social*, 12 (2), 179-198.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. En J. Suls y A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological Perspective on the Self*, vol. 3 (pp. 107-135). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Roth, J., Brooks-Gunn, J., Murray, L. y Foster, W. (1998). Promoting healthy adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of Research on Adolescence*, 8(4), 423-459.
- Roth, J. L. y Brooks-Gunn, J. (2003). Youth development programs: Risk, prevention and policy. *Journal of Adolescent Health*, 32, 170-182.
- Rotheram-Borus, M. J. (1988). Assertiveness training with children. En R.H. Price, E.L. Cowen, R.P. Lorion, y R. Ramos-McKay (Eds.), *14 ounces of prevention: A casebook for practitioners* (pp. 83-97). Washington, D.C: American Psychological Association.
- Roussos, A., Francis, K., Zoubou, V., Kiprianos, S., Prokopiou, A. y Richardson, C. (2001). The standardization of Achenbach's Youth Self-Report in Greece in a national sample of high school students. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 10, 47-53.
- Ruiz, A. (2002). *La Escuela pública. El papel del Estado en la educación*. Madrid, Biblioteca Nueva-Julián Besteiro.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. En M. W. Kent y J. E. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology: Social competence in children* (pp. 49-62). Hanover, NH: University Press of New England.
- Rutter, M., Giller, H y Hagell, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge University Press.
- Ryan, A. M. y Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460.
- Ryff, C. y Keyes C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personal and Social Psychology*, 69(4), 719-727.

- Salanova, M., Llorens, S., y García, M. (2003). ¿Por qué se están quemando los profesores? *Prevención, Trabajo y Salud*, 28, 16-20.
- Salgado, J.F. e Iglesias, M. (1995). Estructura factorial de la Escala de Autoestima de Rosenberg: un análisis factorial confirmatorio. *Psicológica*, 16, 441-454.
- Salido-Cortés, O. (2007). *El informe PISA y los retos de la educación en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer J., Goldman, S., Turvei, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En Pennebaker, J.W. (Ed.), *Emotion, Disclosure & Health* (pp. 125-154). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. y Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools: a study of the importance of the school climate and students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13, 383-397.
- Sameroff, A.J. (1999). Ecological perspectives on developmental risk. En J. D. Osofsky y H. E. Fitzgerald (Eds.), *WAIMH handbook of infant mental health: Vol. 4. Infant mental health groups at risk* (pp. 223-248). Nueva York: Wiley.
- Sameroff, A.J. y Seifer, R. (1990). Early contributors to developmental risk En J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein, y S. Weintraub (Eds.) *Risk and protective factors in the development of Psychopathology* (pp. 52-66). Nueva York: Cambridge University Press.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Sánchez-Queija, I. (2007). *Análisis longitudinal de las relaciones con los iguales durante la adolescencia. Antecedentes familiares e influencia sobre el ajuste*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Sánchez, L., Mejías, I. y Rodríguez, E. (2004). *Valores en la comunicación publicitaria para jóvenes*. Madrid: INJUVE.
- Sánchez, M.T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, R. y Latorre, J.M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(2), 455-474.
- Sánchez, A.M., Rivas, M.T. y Trianes, M.V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: Algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4), 353-370.
- Sandoval, M., Lemos, S. y Vallejo, G. (2006). Self-reported competences and problems in Spanish adolescents: A normative study of the YSR. *Psicothema*, 18, 804-809.
- Santín, D. (2006). La medición de la eficiencia de las escuelas: una revisión crítica. *Hacienda Pública Española*, 177 (2), 57-82.
- Santos-Guerra, M.A. (2004). Invitación al optimismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 344, 86-90.
- Santos-Guerra, M.A. (2010): Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de educación*, 351, 23-47.
- Santrock, J.W. (2003). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. Madrid: McGraw-Hill.

Referencias

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescencia

- Scales, P.C., Benson, P.L., Leffert, N. y Blyth, D.A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4(1), 27-46.
- Scales, P.C., Benson, P.L., Roehlkepartain, E.C., Sesma, A., y van Dulmen, M. (2006). The role of developmental assets in predicting academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 29(5), 691-708.
- Scales, P. C. y Leffert, N. (2004). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development* (2nd Ed.). Minneapolis, MN: Search Institute.
- Scales, C. y Roehlkepartain, E.C. (2003). Boosting student achievement: New research on the power of developmental assets. *Search Institute Insights & Evidence*, 1(1), 1-10.
- Scandroglio, B., Martínez, J.M., Martín, M.J., López, J.S., Martín, A., San José, M.C. y Martín, J.M. (2002). Violencia grupal juvenil: una revisión crítica. *Psicothema*, 4, Suppl. 6-15.
- Shadish, W., Cook, T. y Campbell, D. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Schaps, E. (2003). *The role of supportive school environments in promoting academic success*. Developmental Studies Center. Oakland, CA: California Department of Education Press.
- Scheerens, J. (1990). School Effectiveness and the Development of School Functioning. *Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 70-78.
- Scheerens, J. (2005). *Review and Meta-Analyses of School and Teaching Effectiveness*. Twente, Netherlands: University of Twente, Department of Educational Organization and Management.
- Scheerens, J. y Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schein, E. H. (1985). How culture forms, develops, and changes. En R. H. Kilmann, M.J. Saxton y R. Serpa (Eds.), *Gaining control of the cooperative culture* (pp. 17-43). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schulenberg, J., O'Malley, P.M., Bachman, J.G., Wadsworth, K.N. y Johnston, L.D. (1996). Getting drunk and growing up: Trajectories of frequent binge drinking during the transition to young adulthood. *Journal of Studies on Alcohol*, 57, 289-304.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the context and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En M.P. Zanna (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology* (pp.1-65). London: Academic Press.
- Shedler, J. y Block, J. (1990). Adolescent drug use and psychological health: A longitudinal study. *American Psychologist*, 45, 612-630.
- Shier, H. (2000). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society*, 14, 107-117.
- Schulman, S. y Davies, T. (2007). *Evidence of the impact of the 'youth development model' on outcomes for young people – a literature review-*. Leicester: NYA.
- Seidman, J. (1995). *The relationship among alienation, sense of school membership, perception of competence, extent of stress and academic achievement among middle school students*. Nueva York: Hofstra University.
- Seligman M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press.

- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Serrano-García, C. (2009). Acción tutorial y clima escolar en los centros educativos a juicio del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. *Pulso*, 32, 95-121.
- Sevillano, M.L. (2001). La percepción y evaluación de valores y antivalores en los medios de comunicación (periódicos, revistas y televisión) por estudiantes de 14-18 años. *Revista de Educación*, 236, 333-353.
- Shouse, R.C. (1996). Academic press and sense of community: Conflict, congruence, and implications for student achievement. *Social Psychology of Education*, 1 (1), 47-68.
- Sierra, R. (1991). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Simons-Morton, B.G. (2007). Social influences on adolescent substance use. *American Journal of Health Behavior*, 31, 672– 684.
- Simons-Morton, B. y Chen, R. (2009). Peer and parent Influences on school engagement among early adolescents. *Youth and Society*, 41(1), 3-25.
- Síndic de Greuges (2007). *La escuela: espacio de convivencia y conflictos*. Alicante: Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana.
- Slavin, R.E. (1996). *Education for All*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Small, S. y Memmo, M. (2004). Contemporary models of youth development and problem prevention: toward an integration of terms, concepts and models. *Family Relations*, 53(1), 3-11.
- Smart, D. y Sanson, A. (2003). Social competence in young adulthood, its nature and antecedents. *Family Matters*, 64, 4-9.
- Smith, J. y Naylor, R. A. (2005). Schooling effects on subsequent university performance: evidence for the UK university population. *Economics of Education Review*, 24, 549-562.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, R. y Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*, 4, 3-51.
- Solomon, I. y Rogers, C. (2001). Motivational Patterns in Disaffected School Students: insights from pupil referral unit clients. *British Educational research Journal*, 27(3), 331-345.
- Spear, L.P. (2002). Alcohol's effects on adolescents. *Alcohol Research & Health*, 26, 287-291.
- Spence, S.H. y Liddle, B. (1990). Self-report measures of social competence for children: An evaluation of Social Skills for Youngsters and the List of Social Situation Problems. *Behavioral Assessment*, 12, 317-336.
- Spivack, G. y Shure, M.B. (1974). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SPSS Inc (2008). SPSS statistics, version 17.0 para window (software). Disponible en sitio web <http://www.spss.com>
- Stagner, M.W. y Zweig, J.M. (2008). Indicators of youth health and well-being: Taking the long view. En B. V. Brown (Ed.), *Key indicators of child and youth well-being* (pp. 47-64). Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Starkman, N., Scales, P. y Roberts, C. (2006). *Great places to learn: Creating asset-building schools that help students succeed* (2nd Ed.). Minneapolis, MN: Search Institute.
- Steiger, J. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individuality Differences*, 42(5), 893-898.

Referencias

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescencia

- Steinberg, L. y Morris, A.S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology* (52), 83-110.
- Stevens, L.K. y Sessions, D.N. (2000). Private/public school choice and student performance revisited. *Education Economics*, 8 (2), 169-184.
- Stockard, J. y Mayberry, M. (1992), *Effective Educational Environments*. Londres: Sage Publications.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Stoll, L., Earl, L y Fink, D. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Storch, E.A., Masia-Warner, C., Dent, H.C., Roberti, J.W. y Fisher, P.H. (2004). Psychometric evaluation of the Social Anxiety Scale for Adolescents and the Social Phobia and Anxiety Inventory for Children: Construct validity and normative data. *Journal of Anxiety Disorders*, 18, 665-679.
- Stringfield, S. (1994). A model of elementary school effects. En D. Reynolds, B.P.M. Creemers, P.S. Nesselrodt, E.C. Schaffer, S. Stringfield y C. Teddlie (Eds.), *Advances in School Effectiveness Research and Practice* (pp. 153-187). Oxford: Pergamon Press.
- Studenska, A. (2011). Educational level, gender and foreign language learning self-regulation difficulty. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1349 – 1358.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1985). *Sistematic Evaluation: A self-Instructional Guide to Theory and Practice*. Boston: Kluwer-Nijhoff. (Trad. cast.: Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica. Barcelona. Paidós-MEC, 1987).
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., y Martín, M. (2009). The significance of relations. Academia engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teacher College Record*, 111(3), 712-749.
- Susman, E.J., y Dorn, L.D. (2009). Puberty: Its role in development. En R. Lerner, y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology (3ª Ed.)*. Volume I: Individual bases of adolescent development (pp. 116-151). Hoboken, NJ: Wiley.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012) Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359(4), 44-79.
- Sweetland, S.R. y Hoy, W.K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Tabachnick, B.G. y Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics (5ª Ed.)*. Boston, MA, USA: Pearson Education.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. En R. Tagiuri y G. Litwin (Eds.). *Organizational climate: Explorations of a concept* (pp. 11-32). Cambridge, MA: Harvard Business School, Division of Research.
- Taylor, C.A., Liang, B. y Tracy, A.J. (2002). Gender differences in middle school adjustment, physical fighting, and social skills: Evaluation of a social competency program. *Journal of Primary Prevention*, 23, 259–272.

- Thayer, J.F., Rossy, L.A., Ruiz-Padial, E., y Johnsen, B.H. (2003). Gender differences in the relationship between emotional regulation and depressive symptoms. *Cognitive Therapy & Research*, 27, 349-364.
- Triandis, H.C., Leung, K., Villareal, M.J. y Clack, F.L. (1985). Allocentric versus idiocentric tendencias: Convergent and discriminant validation. *Journal of Research in Personality*, 19, 395-415.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. (2000). La violencia en contextos escolares. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L., Raya, S. y Muñoz, A. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18 (2), 272-277.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., Muñoz, A, García, B., Cardelle-Elawar M. e Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes. *Anales de Psicología*, 18 (2), 197-214.
- Trianes, M.V., de la Morena, M.L. y Muñoz, A.M. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: un programa para Secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Trianes, M.V., Muñoz, A.M. y Jiménez, M. (2000). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Trinidad, D. y Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality & Individual Differences*, 32, 95-105.
- Tschannen-Moran, M., Parish, J. y DiPaola, M. (2006). School climate: The interplay between interpersonal relationships and student achievement. *Journal of School Leadership*, 16, 386-415.
- The Alliance for Youth (1997). *The Report to the Nation: America's Promise*.
- Theokas, C., Almerigi, J.B., Lerner, R.M., Dowling, E.M., Benson, P.L., Scales, P.C. y von Eye, A. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 113-143.
- Thomas, S. (2001). Dimensions of Secondary School Effectiveness: Comparative Analyses across Regions. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 285-322.
- Thomas, S., Smees, R. y Elliot, K. (2000). Value-Added Feedback for the Purpose of School Self Evaluation. En S. Askew (Ed.), *Feedback for Learning* (pp. 84-93). London: Routledge.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Analysis: Understanding Concepts and Application*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Townsend, T. (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. New York: Springer.
- Twenge, J.M y Nolen-Hoeksema, S. (2002). Age, gender, race, socioeconomic status, and birth cohort differences on the Children's Depression Inventory: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 111, 578-588.
- UNFPA (2011). *Estado de la población mundial 2011: 7 mil millones de personas, su mundo, sus posibilidades*. División de Información y Relaciones Externas del UNFPA, Fondo de Población de las Naciones Unidas.

Referencias

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescencia

- Vallés, A. (1994). *Habilidades sociales*. Alicante: Marfil.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3(9), 87-116.
- Verlulst, F.C., Prince, J., Vervuurt-Poot, C. y Jong, J. (1989). Mental health in Dutch adolescents: Self-reported competencies and problems for ages 11-18. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 80(356), 1-52.
- Vera, B., Carabelo, B. y Vecina, M.L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27, 40-49.
- Verschueren, K., Marcoen, A. y Buyck, P. (1998). Five-year-olds' behaviorally presented self-esteem: Relations to self-perceptions and stability across a three-year period. *The Journal of Genetic Psychology*, 159 (3), 273-279.
- Vidal, F. y Mota, R. (2008). *Encuesta de la infancia en España*. Fundación SM, Madrid.
- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M. y Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36(3/4), 327-341.
- Villa, A. y Villar, L.M. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria/Gasteiz: Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.
- Viña, C.M. y Herrero, M. (2004). El consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de Psicología de la Universidad de la Laguna. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 521-536.
- Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y Modernidad en la España del siglo XX*. Madrid, Marcial Pons.
- Voelkl, K.E. (1997). Identification with the school. *American Journal of Education*, 105(5), 294-318.
- Vordach, A.M. (2000). The relationship between emotional competence and social competence among early adolescents. *Dissertations Abstracts International Section B*, 63, 1578.
- Waters, E. y Sroufe, L. (1983). Social Competence as a Developmental Construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Watkins, D. y Dhawan, N. (1989) Do we need to distinguish the construct of self-concept and self-esteem? *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4(5), 555-562.
- Weare, K. (2004). *Developing the Emotionally Literate School*. Londres: Paul Chapman.
- Weissberg, R. P. y O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 86-97.
- Weiner, Y. (1982). *Child and adolescent psychopathology*. New York, USA: John Wiley & Sons.
- Welsh, M., Park, R.D., Widaman, K. y O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39 (6), 463-481.
- Wentzel, K.R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85, 357-364.
- Werner, E. y Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw Hill.

- Westling, M. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253-274.
- WHO (2007). *The European tobacco control report 2007*. Copenhagen, Dinamarca: WHO Regional Office for Europe.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Maclver, D., Reuman, D. y Midgley, C. (1991). Transitions at early adolescence: Changes in children's domain- specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552-565.
- Wilms, J. D. (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000*. Bruselas: OECD.
- Woessmann, L. (2003). Schooling resources, educational institutions and student performance: the international evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65 (2), 117-170.
- Worthington, R. L. y Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The counseling psychologist*, 34(6), 806-838.
- Yates, L. (1999). Transitions and the Year 7 Experience: A report from the 12 to 18 project. *Australian Journal of Education*, 43, 24-41.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: A Report on the 2006 High School Survey of Student Engagement*. Center for Evaluation and Education Policy, Universidad de Indiana.
- Yoneyama, S. y Rigby, K. (2006). Bully/victim students & classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), 34-41.
- Yonezawa, S., Jones, M., y Joselowsky, F. (2009). Youth engagement in high schools: Developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. *Educational Change*, 10, 191-209.
- Zabalza, M. Á. (1996). El clima. Concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo. En G. Domínguez y J. Mezanza (Eds.), *Manual de organización de instituciones educativas* (pp. 265-302). Madrid: Escuela Española.
- Zangaro, G.A. (2001). Organizational commitment: a concept analysis. *Nursing Forum*, 36 (2), 14-23.
- Zimmerman, M.A., Copeland, L.A., Shope, J.T. y Dielman, T.E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117-141.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg. H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Zubeidat, I., Fernández-Parra, A., Ortega, J., Vallejo, M. A. y Sierra, J. C. (2009). Psychosocial and psychopathological characteristics of Spanish adolescents sample throw Youth Self-Report/11-18. *Anales de Psicología*, 25, 60-69.

Referencias

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescencia

6. ANEXOS

6. ANEXOS

- A - Cuestionario de Datos Socio-demográficos**
- B - Escala de Percepción y Funcionamiento de Centro- versión alumnado-**
- C - Escala de Percepción y Funcionamiento de Centro- versión alumnado-**
- D - Escala de Autoestima**
- E - Escala de Satisfacción Vital**
- F - Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones (TMMS-24)**
- G - Escala de Habilidades Sociales**
- H - Escala de Valores para Adolescentes**
- I - Youth Self Report (YSR)**
- J - Cuestionario de Estilo de Vida (incluye información relativa a compromiso con el aprendizaje, calificaciones escolares y consumo de sustancias)**

Anexos

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo adolescente positivo

ANEXO A. Cuestionario de Datos Socio-demográficos

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre del instrumento:** Cuestionario de datos socio-demográficos.
- **Nº de ítems:** 22.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de 12 años.
- **Duración:** 5 minutos.
- **Finalidad:** Obtener información socio-demográfica sobre los participantes del estudio.

2. DESCRIPCIÓN

Se trata de un cuestionario elaborado *ad hoc* para esta investigación. En este cuestionario se recoge información acerca de las características socio-demográficas personales y familiares de los chicos y chicas evaluados, donde quedan incluidas las preguntas del *Family Affluence Scale* (Boyce et al., 2006), escala desarrollada y validada para medir el nivel socio-económico familiar. La cumplimentación del cuestionario en su conjunto requiere aproximadamente cinco minutos e incluye aspectos como edad y sexo de los adolescentes evaluados, nacionalidad propia y parental, tipo de estructura familiar, nivel educativo parental o nivel socioeconómico familiar.

3. INSTRUMENTO

CUESTIONARIO DE DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS

1. Edad: _____
2. Sexo: chico chica
3. Curso (*Indica tanto el curso como la letra, ej.: 2º A*): _____
4. Si estás en 4º ESO, ¿Qué asignaturas de las siguientes has elegido este curso?
- Biología y Geología Física y Química Latín 2ª Lengua extranjera
- Educación Plástica y Visual Informática Música Tecnología
5. Si estás en 4º ESO, ¿Qué piensas hacer el año que viene?
- BTO. Ciencias y Tecnología BTO. Humanidades y C. Sociales BTO. Arte FP Trabajar Otros: _____
6. ¿Cuántas veces has repetido curso? 0 1 2 3 4 5
7. Lugar de nacimiento: _____

Anexos

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo adolescente positivo

8. Si naciste fuera, ¿Cuánto tiempo llevas en España? _____
9. ¿Dónde nació tu padre? _____
10. ¿Dónde nació tu madre? _____
11. Indica el barrio en el que resides: _____
12. Marca con una cruz como es el tipo de familia con el que vives:
1. Familia tradicional (vivo con mi padre biológico y mi madre biológica)
 2. Familia adoptiva (vivo con mi padre y mi madre adoptivos)
 3. Familia monoparental (vivo con un solo progenitor, solo con mi padre o solo con mi madre)
 4. Familia homoparental (vivo con mi padre y su novio o con mi madre y su novia)
 5. Familia reconstituida (vivo con mi padre y su nueva novia o vivo con mi madre y su nuevo novio)
 6. Familia extensa (no vivo con mis padres sino con otros familiares, abuelos, tíos, etc.)
13. ¿Cuántos hermanos/as tienes sin contarte a ti? _____ *Incluye todo tipo de hermanos (hermanastros, adoptivos, biológicos...)*
14. Señala con una cruz el nivel educativo de tu madre:
1. No sabe leer ni escribir
 2. Sabe leer y escribir pero no tiene el Graduado Escolar
 3. Posee el Graduado Escolar
 4. Estudios de Bachillerato, FP, Ciclos Medios, etc.
 5. Estudios universitarios
15. ¿En qué trabaja tu madre? _____
16. Señala con una cruz el nivel educativo de tu padre:
1. No sabe leer ni escribir
 2. Sabe leer y escribir pero no tiene el Graduado Escolar
 3. Posee el Graduado Escolar
 4. Estudios de Bachillerato, FP, Ciclos Medios, etc.
 5. Estudios universitarios
17. ¿En qué trabaja tu padre? _____
18. ¿Tiene tu familia, incluyendo tus hermanos que viven aún en casa, coche propio, furgoneta o camión?
0. No
 1. Sí, uno
 2. Sí, dos o más
19. ¿Tienes una habitación o dormitorio para ti solo?
0. No
 1. Sí
20. Durante los últimos 12 meses, ¿cuántas veces has viajado de vacaciones con tu familia?
(pasar al menos dos noches fuera de casa)
0. Ninguna
 1. Una vez
 2. Dos veces
 3. Más de dos veces

21. ¿Cuántos ordenadores tenéis en tu casa? (*los portátiles también se consideran ordenadores*)
- 0. Ninguno
 - 1. Uno
 - 2. Dos
 - 3. Más de dos

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Normas de aplicación

Este instrumento es un cuestionario autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder a las preguntas indicadas con la mayor sinceridad posible.

Normas de Corrección

Las cuestiones registradas en este instrumento son analizadas de manera independiente, con excepción de los ítems 18, 19, 20 y 21, cuyas puntuaciones deberán ser sumadas para la obtención del índice global de nivel socioeconómico familiar (Boyce et al., 2006).

Anexos

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo adolescente positivo

ANEXO B. Escala de Percepción y Funcionamiento de Centro - versión alumnado-

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre de la escala:** Escala de percepción del clima y funcionamiento del centro – versión alumnado-.
- **Nº de ítems:** 30.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva a partir de los 12 años.
- **Duración de la aplicación:** Unos 10 minutos.
- **Finalidad:** Evaluar varias dimensiones relevantes del centro a partir de la percepción del alumnado.
- **Tipificación:** Baremación en centiles según el sexo y la edad.

2. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Escala desarrollada y validada en el trascurso de esta investigación, obteniendo unos buenos índices de fiabilidad ($\alpha=.90$) y validez (RSMEA= 0,047; GFI =0,93; AGFI= 0,91; CFI= 0,97). Esta escala sirve para evaluar la percepción que chicos y chicas adolescentes tienen sobre las dimensiones fundamentales que caracterizan a sus centros educativos, que este. Su proceso de elaboración y validación se ha especificado detalladamente en este trabajo como primer paso para la obtención de resultados (Ver págs. 191-205).

Concretamente, la escala puede ser aplicada a chicos y chicas de forma individual o colectiva a partir de los 12 años y está compuesta por 30 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente falsa) y 7 (Totalmente verdadera). Ofrece cuatro puntuaciones parciales de diferentes factores o dimensiones del centro educativo que pueden actuar como activos o recursos para promover el desarrollo positivo y el ajuste adolescente. También ofrece una puntuación global que puede considerarse como un indicador de la calidad contextual o riqueza de activos escolares desde el punto de vista de los adolescentes. Las cuatro dimensiones parciales que evalúa son:

- *Clima:* esta subescala se refiere a dos aspectos empíricamente interrelacionados. Por un lado, incluye el grado en que los adolescentes perciben las relaciones entre iguales como buenas, y por otro, lo que sería la otra cara de la misma moneda, la no percepción de inseguridad en el

Anexos

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo adolescente positivo

centro. Esta dimensión, por tanto, incluye seis ítems en total. En concreto, tres ítems referidos a la percepción del clima de relación entre iguales (por ejemplo: “La mayoría de los alumnos de este centro nos llevamos bien”) y otros tres ítems referidos a la percepción de no seguridad en el centro (por ejemplo: “Algunos compañeros de este centro se sienten amenazados por otros”).

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

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

- *Empoderamiento y oportunidades positivas*: Se refiere a tres aspectos claramente correlacionados en el sentido del grado en que los adolescentes perciben oportunidades positivas para su desarrollo sociopersonal. Supone la valoración de los recursos e instalaciones del centro como oportunidades, la oferta de actividades dirigidas a los adolescentes, y finalmente, la percepción de la influencia en la vida del centro o la percepción de fomento de la participación del alumnado (“empoderamiento”). Esta dimensión está compuesta finalmente por 10 ítems. En concreto, tres ítems referidos al empoderamiento (por ejemplo, “Los alumnos proponemos algunas celebraciones y actividades del centro y participamos en su organización”), tres ítems referidos a recursos e instalaciones del centro (por ejemplo: “En el centro hay salas de estudio y espacios para que los alumnos trabajemos en grupo”), y finalmente, cuatro ítems sobre la oferta de actividades (por ejemplo, “En este centro se organizan muchas actividades culturales: teatro, conciertos, exposiciones, etc.”).

3. INSTRUMENTO

A continuación figuran una serie de frases referidas a TU CENTRO, indícanos tu mayor o menor acuerdo con cada una de ellas. Para ello señala rodeando con un círculo el número de las alternativas que te presentamos. Hazlo despacio, sin dejar ninguna sin contestar.

	Totalmente falsa	Falsa	Algo falsa	Ni falsa ni verdadera	Algo verdadera	Verdadera	Totalmente verdadera				
	1	2	3	4	5	6	7				
					Totalmente falsa	Falsa	Algo falsa	Ni falsa ni verdadera	Algo verdadera	Verdadera	Totalmente verdadera
1					1	2	3	4	5	6	7
2					1	2	3	4	5	6	7
3					1	2	3	4	5	6	7
4					1	2	3	4	5	6	7
5					1	2	3	4	5	6	7
6					1	2	3	4	5	6	7
7					1	2	3	4	5	6	7
8					1	2	3	4	5	6	7
9					1	2	3	4	5	6	7
10					1	2	3	4	5	6	7
11					1	2	3	4	5	6	7
12					1	2	3	4	5	6	7
13					1	2	3	4	5	6	7
14					1	2	3	4	5	6	7
15					1	2	3	4	5	6	7
16					1	2	3	4	5	6	7
17					1	2	3	4	5	6	7
18					1	2	3	4	5	6	7
19					1	2	3	4	5	6	7
20					1	2	3	4	5	6	7
21					1	2	3	4	5	6	7
22					1	2	3	4	5	6	7
23					1	2	3	4	5	6	7
24					1	2	3	4	5	6	7
25					1	2	3	4	5	6	7
26					1	2	3	4	5	6	7
27					1	2	3	4	5	6	7
28					1	2	3	4	5	6	7
29					1	2	3	4	5	6	7
30					1	2	3	4	5	6	7

ANEXO C. Escala de Percepción y Funcionamiento de Centro - versión profesorado-

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre de la escala:** Escala de percepción del clima y funcionamiento del centro por el profesorado.
- **Nº de ítems:** 30.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual.
- **Duración de la aplicación:** Unos 10 minutos.
- **Finalidad:** Evaluar varias dimensiones relevantes del centro a partir de la percepción del profesorado.

2. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Escala desarrollada y validada en el transcurso de esta investigación, obteniendo unos buenos índices de fiabilidad ($\alpha=.94$) y validez (RMSEA = .075; SRMR=.074; CFI = .97; NNFI=.96). Esta escala sirve para evaluar la percepción que el profesorado tiene acerca de algunas dimensiones o procesos fundamentales en la vida de un centro educativo. Su proceso de elaboración y validación se ha expuesto detalladamente en este trabajo (Ver págs. 243- 257). Concretamente, la escala está compuesta por 30 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente falsa) y 7 (Totalmente verdadera).

En su versión final -tras agrupar algunas dimensiones específicas -ofrece siete puntuaciones parciales de diferentes factores o dimensiones de la vida de un centro educativo que pueden caracterizar a una buena comunidad educativa comunidad, y que por tanto, pueden ser potencialmente considerados como activos o recursos para promover el desarrollo positivo y prevenir problemas de ajuste adolescente. También ofrece una puntuación global que puede considerarse como un indicador de la calidad del centro o de su riqueza de activos desde el punto de vista de los educadores. Las siete dimensiones parciales que evalúa son:

- *Clima de convivencia:* Se refiere al grado en que el profesorado del centro percibe el clima social que existe en él – tanto las relaciones entre el profesorado y estudiantes, como entre el propio alumnado- además del cumplimiento de las normas. Está compuesta por seis ítems (por ejemplo: “En este centro los alumnos y los profesores nos llevamos bien” o “En general, el alumnado respeta las normas del centro”).

- *Seguridad:* Esta subescala está formada por cuatro ítems referidos a cómo el profesorado percibe los problemas de seguridad y el nivel de conflictividad a nivel del alumnado en el centro (por ejemplo: “En este centro algunos alumnos/as se sienten amenazados”, etc.)

Anexos

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo adolescente positivo

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

- *Vinculación con el centro*: Incluye cuatro ítems referidos al sentimiento de pertenencia con el centro así como con su satisfacción (por ejemplo: “A mí me gusta bastante este centro”).

- *Implicación o compromiso del profesorado*: Los cuatro ítems que conforman esta dimensión se refieren al grado de implicación o compromiso del profesorado con la vida del centro (por ejemplo: “Los docentes de este centro se esfuerzan de forma sincera para lograr los propósitos que el centro se trazó”).

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

- *Empoderamiento*: Esta subescala está formada por cuatro ítems a través de los cuales el profesor o profesora que cumplimenta el cuestionario indica la percepción que tiene de la influencia del alumnado en la vida del centro (por ejemplo: “Algunas de las actividades que se realizan en las clases son propuestas por el alumnado” o “El alumnado participa en la elaboración de las normas del centro”).

3. INSTRUMENTO

A continuación figuran una serie de frases referidas a TU CENTRO, indícanos tu mayor o menor acuerdo con cada una de ellas. Para ello señala rodeando con un círculo el número de las alternativas que te presentamos. Hazlo despacio, sin dejar ninguna sin contestar.

	Totalmente falsa	Falsa	Algo falsa	Ni falsa ni verdadera	Algo verdadera	Verdadera	Totalmente verdadera				
	1	2	3	4	5	6	7				
					Totalmente falsa	Falsa	Algo falsa	Ni falsa ni verdadera	Algo verdadera	Verdadera	Totalmente verdadera
1	En este centro la gran mayoría del alumnado está bien integrado.	1	2	3	4	5	6	7			
2	La mayoría del alumnado de este centro se lleva bien entre sí.	1	2	3	4	5	6	7			
3	En este centro los alumnos/as y los profesores/as nos llevamos bien.	1	2	3	4	5	6	7			
4	Las normas de comportamiento de este centro son asumidas por casi todo el alumnado.	1	2	3	4	5	6	7			
5	En general, el alumnado respeta las normas del centro.	1	2	3	4	5	6	7			
6	En este centro las relaciones entre el alumnado y el profesorado son buenas.	1	2	3	4	5	6	7			

7	En este centro algunos alumnos/as se sienten amenazados.	1	2	3	4	5	6	7
8	En este centro hay grupos de alumnos que se dedican a molestar a los demás y a meter broncas.	1	2	3	4	5	6	7
9	En este instituto la convivencia es un problema.	1	2	3	4	5	6	7
10	En este centro hay bastantes problemas o conflictos fuera de las aulas (recreo, pasillos, servicios, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
11	En este centro en la toma de decisiones se busca habitualmente el consenso entre todos.	1	2	3	4	5	6	7
12	Existe un clima de confianza entre el profesorado de este centro.	1	2	3	4	5	6	7
13	Los docentes siempre participamos en las decisiones importantes que adopta el Centro.	1	2	3	4	5	6	7
14	En este centro se consulta antes de tomar decisiones sobre aquellos temas que afectan al profesorado.	1	2	3	4	5	6	7
15	Me cambiaría de centro si pudiera.	1	2	3	4	5	6	7
16	A mí me gusta bastante este centro.	1	2	3	4	5	6	7
17	En este centro me siento muy a gusto.	1	2	3	4	5	6	7
18	Me siento orgulloso de formar parte de este centro.	1	2	3	4	5	6	7
19	En el día a día se observa en los docentes un compromiso claro con el aprendizaje y la educación del alumnado.	1	2	3	4	5	6	7
20	Los docentes de este centro se esfuerzan de forma sincera para lograr los propósitos que el centro se trazó.	1	2	3	4	5	6	7
21	El profesorado de este centro se implica y se interesa por los problemas o dificultades personales de los/as alumnos/as.	1	2	3	4	5	6	7
22	El profesorado está muy implicado con el centro y con su mejora.	1	2	3	4	5	6	7
23	En este centro es una prioridad de trabajo por encima de otras el desarrollo personal y social del alumnado.	1	2	3	4	5	6	7
24	En este centro se valora el rendimiento académico por encima de la formación integral del alumnado.	1	2	3	4	5	6	7
25	En este Centro importa muchísimo la educación en valores del alumnado.	1	2	3	4	5	6	7
26	En este centro es más importante el formar buenas personas y ciudadanos responsables que incluso los resultados escolares.	1	2	3	4	5	6	7
27	El alumnado participa en la elaboración de las normas de convivencia del centro.	1	2	3	4	5	6	7
28	En este centro el alumnado propone algunas celebraciones y actividades del centro y participan en su organización.	1	2	3	4	5	6	7
29	Cuando hay un conflicto, el alumnado participa en su resolución.	1	2	3	4	5	6	7
30	Algunas de las actividades que se realizan en las clases son propuestas por el alumnado.	1	2	3	4	5	6	7

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Normas de aplicación

Este instrumento es una escala autocumplimentable que aunque puede ser aplicado tanto de forma individual como colectiva, preferentemente debe ser entregado y recogido de forma individual para garantizar la confidencialidad. El docente que completa el cuestionario debe responder indicando su grado de acuerdo con las expresiones referidas a su propio centro recogidas en cada uno de los ítems. Para ello debe elegir entre varias opciones de respuesta en una escala que va de 1 (Totalmente falsa) a 7 (Totalmente verdadera).

Normas de corrección

A continuación, antes de obtener las puntuaciones parciales cada una de las subescalas o dimensiones, deben invertirse las puntuaciones de los ítems 7, 8, 9, 10, 15 y 24. Para ello, se cambiarán las puntuaciones de esta manera (1 = 7), (2 = 6), (3 = 5), (4 = 4), (5 = 3), (6 = 2) y (7 = 1). Seguidamente presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse.

- *Clima de convivencia*: ítem1 + ítem2 + ítem3 + ítem4 + ítem5 + ítem6 (6-42).
- *Seguridad*: ítem7 + ítem8 + ítem9 + ítem 10 (4-28).
- *Cohesión*: ítem11 + ítem12 + ítem13 + ítem 14 (4-28).
- *Vinculación con el centro*: ítem15 + ítem16 + ítem17 + ítem18 (4-28).
- *Implicación o compromiso del profesorado*: ítem19 + ítem20 + ítem21 + ítem22 (4-28).
- *Metas educativas*: ítem23 + ítem24 + ítem25 + ítem26 (4-28).
- *Empoderamiento*: ítem27 + ítem28 + ítem29 + ítem30 (4-28).

Finalmente, la puntuación global se obtiene mediante la realización del sumatorio o media del conjunto de ítems que componen la escala. Seguidamente presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse mediante ambos procedimientos.

- *Activos escolares- profesorado*: Sumatorio de todos los ítems. (30-210). ó
- *Activos escolares-profesorado*: Media de todos los ítems. (1-7). (Procedimiento utilizado en este estudio)

Si la puntuación directa es calculada mediante sumatorio puede transformarse en puntuación baremada (centiles) usando los baremos presentados en Oliva et al. (2011).

ANEXO D. Escala de Autoestima

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre de la escala:** Escala de autoestima.
- **Autores:** Rosenberg, M. (1965).
- **Nº de ítems:** 10.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de 12 años.
- **Duración:** 5 minutos.
- **Finalidad:** Evaluación de la autoestima.
- **Tipificación:** Baremación en centiles según el sexo y la edad.

2. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Este instrumento se basa en el modelo unidimensional de Guttman, ofreciendo un indicador global de autoestima. El origen de esta escala fue una investigación llevada a cabo con unos cinco mil adolescentes, con el fin de estudiar la relación entre autoestima y una serie de múltiples variables.

El planteamiento en función del cual se construye esta escala está basado en cuatro criterios: facilidad de administración, economía de tiempo, unidimensionalidad y validez aparente.

Consta de 10 ítems, de los que cinco son expresados en positivo y cinco en negativo. Su distribución es al azar, con el fin de evitar aquiescencia.

Esta escala cuenta con unos adecuados datos psicométricos (Rosenberg, 1965), cuya adaptación española ha sido validada tanto en población adolescente (Atienza et al., 2000) como universitaria (Martín-Albo et al., 2007).

Anexos

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo adolescente positivo

3. INSTRUMENTO

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

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

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Normas de aplicación

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

Normas de corrección

Para obtener las puntuaciones directas deben invertirse las puntuaciones de los ítems (2, 6, 8 y 9). Para ello, se cambiarán las puntuaciones de esta manera (1=4), (2=3), (3=2) y (4=1). A continuación, la puntuación global se obtiene mediante la realización del sumatorio o media del conjunto de ítems que componen la escala. Seguidamente presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse mediante ambos procedimientos.

- Autoestima: Sumatorio de todos los ítems. (10-40).

ó

- Autoestima: Media de todos los ítems. (1-4). (Procedimiento utilizado en este estudio)

Si la puntuación directa es calculada mediante sumatorio puede transformarse en puntuación baremada (centiles), usando los baremos presentados en Oliva et al. (2011).

Anexos

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo adolescente positivo

ANEXO E. Escala de Satisfacción Vital

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre de la escala:** Escala de Satisfacción Vital (Student's life satisfaction scale).
- **Autores:** Huebner, E.S. (1991).
- **Nº de ítems:** 7.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de 12 años.
- **Duración:** Unos 3 minutos.
- **Finalidad:** Evaluar la satisfacción vital del adolescente.
- **Tipificación:** Baremación en centiles según el sexo y la edad.

2. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Esta escala sirve para evaluar la satisfacción vital de los chicos y chicas adolescentes. Está compuesta por siete ítems (p. ej., “Mi vida va bien”, “Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida”) que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 7 (Totalmente de acuerdo). No dispone de subescalas, por lo que contempla tan sólo una puntuación global. Recientemente, una traducción de esta escala al castellano ha sido validada por Galíndez y Casas (2010). En este estudio ha sido empleada una traducción al castellano de la escala original, con un coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, de ,81.

3. INSTRUMENTO

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

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

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Normas de aplicación

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

Normas de corrección

Para obtener la puntuación directa de esta escala deben invertirse las puntuaciones de los ítems 2, 3 y 4. Para ello, se cambiarán las puntuaciones atendiendo al siguiente procedimiento (1 = 7), (2 = 6), (3 = 5), (4 = 4), (5 = 3), (6 = 2) y (7 = 1). A continuación, la puntuación global se obtiene mediante la realización del sumatorio o media del conjunto de ítems que componen la escala. Seguidamente presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse mediante ambos procedimientos.

- Satisfacción vital: Sumatorio de todos los ítems. (7-49).
ó
- Satisfacción vital: Media de todos los ítems. (1-7). (Procedimiento utilizado en este estudio)

Si la puntuación directa es calculada mediante sumatorio puede transformarse en puntuación baremada (centiles), usando los baremos presentados en Oliva et al. (2011).

ANEXO F. Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones (TMMS-24).

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre de la escala:** Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24).
- **Autores:** Adaptación de Fernández-Berrocal et al. (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995).
- **Nº de ítems:** 24
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva.
- **Duración:** Unos 5 minutos.
- **Finalidad:** Evaluar la inteligencia emocional intrapersonal percibida (atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional).
- **Tipificación:** Baremación en centiles según el sexo y la edad

2. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

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

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

- *Atención a los sentimientos:* Se refiere a la percepción de las propias emociones, es decir, a la capacidad para sentir y expresar las emociones de forma adecuada. Está compuesta por ocho ítems (por ejemplo: “Presto mucha atención a los sentimientos”); el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, encontrado por Fernández-Berrocal et al. (2004) fue de .90. En el presente estudio el coeficiente de fiabilidad encontrado fue de .89.
- *Claridad emocional:* Esta dimensión evalúa la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales. Incluye ocho ítems (por ejemplo: “Puedo llegar a comprender mis sentimientos”); el coeficiente de fiabilidad encontrado por los autores es de .90. En este estudio se encontró un alfa de Cronbach de .89.

Anexos

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo adolescente positivo

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

3. INSTRUMENTO

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

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

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

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Normas de aplicación

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

Normas de corrección

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

- *Atención a los sentimientos*: ítem1 + ítem2 + ítem3 + ítem4 + ítem5 + ítem6 + ítem7 + ítem8 (8-40).
- *Claridad emocional*: ítem9 + ítem10 + ítem11 + ítem12 + ítem13 + ítem14 + ítem15 + ítem16 (8-40).
- *Reparación emocional*: ítem17 + ítem18 + ítem19 + ítem20 + ítem21 + ítem22 + ítem23 + ítem24 (8-40).

Una vez calculadas estas puntuaciones directas pueden transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando las tablas correspondientes al sexo y la edad del chico o chica que haya cumplimentado el cuestionario (ver Oliva et al., 2011).

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

	HOMBRE	MUJER
ATENCIÓN A LOS SENTIMIENTOS	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >36

Anexos

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo adolescente positivo

	HOMBRE	MUJER
CLARIDAD EMOCIONAL	Debe mejorar su claridad emocional < 25	Debe mejorar su claridad emocional < 23
	Adecuada claridad emocional 26 a 35	Adecuada claridad emocional 24 a 34
	Excelente claridad emocional >36	Excelente claridad emocional >35

	HOMBRE	MUJER
REPARACIÓN DE LAS EMOCIONES	Debe mejorar su reparación de las emociones < 23	Debe mejorar su reparación de las emociones < 23
	Adecuada reparación de las emociones 24 a 35	Adecuada reparación de las emociones 24 a 34
	Excelente reparación de las emociones >36	Excelente reparación de las emociones >35

ANEXO G. Escala para la evaluación de las habilidades sociales.**1. FICHA TÉCNICA**

- **Nombre de la escala:** Escala de habilidades sociales
- **Autores:** Instrumento de evaluación creado por nuestro equipo de investigación.
- **Nº de ítems:** 12
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes de entre 12 y 17 años.
- **Duración:** Unos 5 minutos.
- **Finalidad:** Evaluar la percepción de los adolescentes sobre sus propias habilidades sociales.
- **Tipificación:** Baremación en centiles según el sexo y la edad

2. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Tras un análisis de fiabilidad del instrumento mediante el alpha de Cronbach, estudios sobre normalidad y un análisis factorial exploratorio ($KMO=.78$), se depuró la subescala quedándonos con 12 de los 30 originales. La solución factorial final reveló la existencia de tres factores que explican el 59.2% de la varianza. La versión final de la escala consta de 12 ítems a valorar en una escala comprendida entre 1 y 7. Se obtiene una puntuación global en habilidades sociales, así como puntuaciones parciales de las siguientes subescalas:

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

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

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

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

Anexos

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo adolescente positivo

3. INSTRUMENTO

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

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

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

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Normas de aplicación

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder indicando si los define en mayor o menor grado las expresiones recogidas en cada uno de los ítems. Deben situar sus respuestas en una escala que va de 1 (Totalmente falsa) a 7 (Totalmente verdadera). Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 7.

Normas de corrección

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

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

- *Habilidades comunicativas y relacionales*: ítem1 + ítem3 + ítem5 + ítem6 + ítem8 (5-35).
- *Asertividad*: ítem2 + ítem 7 + ítem11 (3-21).
- *Habilidades de resolución de conflictos*: ítem 4 + ítem9 + ítem 10 + ítem12 (4-28).

Una vez calculadas estas puntuaciones directas, pueden transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando las tablas correspondientes al sexo y la edad del chico o chica que haya cumplimentado el cuestionario, que pueden consultarse en Oliva et al. (2011).

Anexos

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo adolescente positivo

ANEXO H. Escala de Valores para el Desarrollo Positivo Adolescente (EV-DPA)**1. FICHA TÉCNICA**

- **Nombre de la escala:** Escala de Valores para el Desarrollo Positivo Adolescente (EV-DPA).
- **Autores:** Antolín-Suárez, Oliva, Pertegal y López (2011).
- **Nº de ítems:** 24.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva a partir de los 12 años.
- **Duración de la aplicación:** Unos 10 minutos.
- **Finalidad:** Evaluar los valores sostenidos por chicos y chicas adolescentes.
- **Tipificación:** Baremación en centiles según el sexo y la edad.

2. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Escala desarrollada y validada en el transcurso de esta investigación, obteniendo unos buenos índices de fiabilidad y validez dimensional (RMSEA = ,05; GFI = ,94; AGFI= ,93; CFI = ,98). Esta escala permite evaluar la importancia que chicos y chicas adolescentes conceden a un conjunto de valores implicados en su desarrollo positivo. Puede ser aplicada de forma individual o colectiva a partir de los 12 años y está compuesta por 24 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Nada importante) y 7 (Lo más importante). A través de esta escala se obtienen ocho puntuaciones parciales como son *compromiso social, prosocialidad, justicia e igualdad, honestidad, integridad, responsabilidad, reconocimiento social y hedonismo*; y tres puntuaciones globales:

- *Valores Sociales:* Agrupa los nueve ítems referidos a valores prosociales (por ejemplo, “dedicar parte del tiempo de uno a ayudar a los demás”), de justicia e igualdad (“Luchar contra las injusticias sociales”) y de compromiso social (“Participar en algún grupo comprometido socialmente”). Es una dimensión que indica una actitud empática y prosocial en el adolescente, y un interés por colaborar en actividades de ayuda a otras personas.

- *Valores personales:* Integra nueve ítems referidos a valores como la honestidad (“Ser sincero con los demás”), la responsabilidad (“No culpar a otros de nuestros errores”) y la integridad (“Comportarse de acuerdo con los principios en los que se cree”). Por lo tanto son valores que indican la importancia concedida a la seguridad y fortaleza personal para actuar de forma coherente con los propios principios.

- *Valores individualistas:* Agrupa seis ítems, tres de ellos que representan una búsqueda de popularidad y de reconocimiento social por parte del adolescente (por ejemplo, “que las demás personas me admiren”). Los otros tres ítems representan claramente valores de hedonismo,

Anexos

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo adolescente positivo

búsqueda del placer y satisfacción personal (“Buscar cualquier oportunidad para divertirse”). Los valores que se agrupan en este bloque tienen un significado menos positivo que los anteriores incluso llegando a poder considerarse como valores con valencia negativa para el desarrollo positivo adolescente.

3. INSTRUMENTO

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

	Nada importante 1	Poco importante 2	Algo importante 3	Importante 4	Bastante importante 5	Muy importante 6	Lo más importante 7				
					Nada importante	Poco importante	Algo importante	Importante	Bastante importante	Muy importante	Lo más importante
1	Hacer las cosas lo mejor que se pueda incluso cuando se tenga que hacer algo que no gusta				1	2	3	4	5	6	7
2	Recibir elogios de las demás personas				1	2	3	4	5	6	7
3	Ser admirado por los demás				1	2	3	4	5	6	7
4	Defender los derechos de los demás				1	2	3	4	5	6	7
5	Pertener o participar en organizaciones sociales				1	2	3	4	5	6	7
6	Involucrarse de manera activa en los grupos, asociaciones u organizaciones a las que se pertenece				1	2	3	4	5	6	7
7	Dedicar parte del tiempo de uno a ayudar a los demás				1	2	3	4	5	6	7
8	Responder a las necesidades de los demás				1	2	3	4	5	6	7
9	Ser sincero con los demás				1	2	3	4	5	6	7
10	Ayudar a asegurar un trato justo para todo el mundo				1	2	3	4	5	6	7
11	Luchar contra las injusticias sociales				1	2	3	4	5	6	7
12	Participar en algún grupo comprometido socialmente				1	2	3	4	5	6	7
13	Buscar cualquier oportunidad para divertirse				1	2	3	4	5	6	7
14	Comportarse de acuerdo con los principios en los que se cree				1	2	3	4	5	6	7
15	Divertirse a toda costa				1	2	3	4	5	6	7
16	Trabajar para el bienestar de los demás				1	2	3	4	5	6	7
17	Ser leal y fiel con los demás				1	2	3	4	5	6	7
18	Ganarse la confianza de la gente siendo leal y honesto				1	2	3	4	5	6	7
19	Que las demás personas me admiren				1	2	3	4	5	6	7

20	No culpar a otros de nuestros errores	1	2	3	4	5	6	7
21	Reconocer y asumir la responsabilidad cuando se ha hecho algo mal	1	2	3	4	5	6	7
22	Defender lo que se cree aunque no sea bien visto por los demás	1	2	3	4	5	6	7
23	Hacer cosas que resulten placenteras para uno mismo	1	2	3	4	5	6	7
24	Actuar de acuerdo con lo que se piensa aunque no sea compartido por otros	1	2	3	4	5	6	7

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Normas de aplicación

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

Normas de corrección

Para obtener las puntuaciones directas de esta escala han de sumarse o hallarse las medias de las puntuaciones asignadas a los ítems de cada una de las dimensiones tanto de primer como de segundo orden. Seguidamente presentamos cómo se agrupan los ítems en cada subescala y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse mediante ambos procedimientos.

Sumatorio: Subescalas de segundo orden (Sumatorio):

Valores sociales: Sumatorio de ítems 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12 y 16. (9-63).

Valores personales: Sumatorio de ítems 1, 9, 14, 17, 18, 20, 21, 22 y 24. (9-63).

Valores individualistas: Sumatorio de ítems 2, 3, 13, 15, 19 y 23 (6-42).

Media: (Procedimiento utilizado en este estudio); Subescalas de segundo orden:

Valores sociales: Media de ítems 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12 y 16. (1-7).

Valores personales: Media de ítems 1, 9, 14, 17, 18, 20, 21, 22 y 24. (1-7).

Valores individualistas: Media de ítems 2, 3, 13, 15, 19 y 23. (1-7).

Si las puntuaciones directas son calculadas mediante sumatorio, las puntuaciones de segundo orden (valores sociales, valores personales y valores individualistas) pueden transformarse en puntuaciones baremadas (centiles), usando los baremos presentados en Oliva et al. (2011).

Anexos

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo adolescente positivo

ANEXO I. Youth Self Report (YSR)

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre de la escala:** Youth Self Report (YSR) de Achenbach y Rescorla (2001).
- **Nº de ítems:** 98.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva entre los 11 y 18 años.
- **Duración de la aplicación:** Unos 12 minutos.
- **Finalidad:** Evaluar problemas emocionales y conductuales.

2. DESCRIPCIÓN Y DATOS PSICOMÉTRICOS DE LA ESCALA

Traducción al castellano del Youth Self-Report (YSR) de Achenbach y Rescorla (2001) para obtener información sistematizada directamente de niños y adolescentes (entre 11 y 18 años) sobre los problemas emocionales y conductuales que presentan.

El YSR forma parte de un sistema de evaluación multiaxial, denominado *Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)* y es una escala utilizada, adaptada y validada en numerosos estudios (Achenbach y Rescorla, 2001).

En esta investigación se ha utilizado una traducción al castellano de la versión original, en la que han sido eliminados los 14 ítems destinados a evaluar la deseabilidad social. Los 98 ítems seleccionados tras la aplicación del anterior criterio deben ser respondidos eligiendo entre tres opciones de respuesta: 0 “no es verdad”, 1 “algo verdadero” o 2 “muy verdadero”. Incluye ocho subescalas de primer orden (depresión ansiosa, depresión retraída, quejas somáticas, problemas sociales, problemas de pensamiento, problemas de atención, conducta de ruptura de normas y conducta agresiva) y dos grupos de síndromes de banda ancha compuesto a partir de algunas de las subescalas anteriores (Síndrome internalizante, compuesto por las tres primeras subescalas de primer orden, y síndrome externalizante, compuesto por las dos últimas subescalas de primer orden). Igualmente, el YSR permite obtener una puntuación total de otros problemas concernientes a los problemas no incluidos en los dos síndromes expuestos y una puntuación de problemas mediante la suma de todas las escalas anteriores.

Anexos

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo adolescente positivo

3. INSTRUMENTO

A continuación se enumeran diversas frases que describen algunas conductas. En cada frase describe lo que te ocurre **ahora o durante los últimos 6 meses** rodeando el número que mejor te identifique en cada una de ellas. Recuerda, marca 0 si *no es cierta*, el 1 si la frase es *algo cierta o te sucede a veces* y el 2 si lo que dice es *muy cierto*

	No es verdad 0	Algo verdadero 1	Muy verdadero 2	
			No es verdad Algo verdadero Muy verdadero	
1	Me comporto como si fuera más pequeño	0	1	2
2	Bebo alcohol sin permiso de mis padres	0	1	2
3	Discuto mucho	0	1	2
4	No termino las cosas que empiezo	0	1	2
5	Hay muy pocas cosas que me hacen disfrutar	0	1	2
6	Soy presumido/a, engreído/a	0	1	2
7	No puedo concentrarme o prestar atención durante mucho tiempo	0	1	2
8	No puedo quitarme de la mente ciertos pensamientos	0	1	2
9	Me cuesta permanecer sentado/a	0	1	2
10	Dependo demasiado de los adultos	0	1	2
11	Me siento solo/a	0	1	2
12	Me siento confuso/a o como si estuviera en las nubes	0	1	2
13	Lloro mucho	0	1	2
14	Soy tacaño/a con los demás	0	1	2
15	A menudo "sueño despierto/a" (es decir, me entrego a las fantasías)	0	1	2
16	Deliberadamente he tratado de hacerme daño a mí mismo o suicidarme	0	1	2
17	Trato de llamar mucho la atención	0	1	2
18	Destrozo mis propias cosas	0	1	2
19	Destrozo las cosas de los demás	0	1	2

20	Desobedezco a mis padres	0	1	2
21	Desobedezco en el colegio	0	1	2
22	No me alimento como es debido	0	1	2
23	No me llevo bien con mis compañeros/as	0	1	2
24	No me siento culpable cuando hago algo que está mal	0	1	2
25	Siento celos de los demás	0	1	2
26	Me salto las normas en casa, en la escuela y en otros lugares	0	1	2
27	Le tengo miedo a algunos animales, situaciones o lugares, aparte del colegio	0	1	2
28	Tengo miedo de ir al colegio	0	1	2
29	Tengo miedo de pensar o hacer algo malo	0	1	2
30	Pienso que tengo que ser perfecto/a	0	1	2
31	Pienso que nadie me quiere	0	1	2
32	Creo que los demás quieren perjudicarme	0	1	2
33	Pienso que no valgo para nada o que soy inferior	0	1	2
34	Con frecuencia me hago daño sin querer o suelo tener accidentes	0	1	2
35	Me meto en muchas peleas	0	1	2
36	Los demás se burlan de mí a menudo	0	1	2
37	Suelo andar con chicos que se meten en problemas	0	1	2
38	Oigo cosas que ninguna otra persona parece oír	0	1	2
39	Actúo sin pararme a pensar	0	1	2
40	Me gusta estar solo/a	0	1	2
41	Miento o engaño	0	1	2
42	Me muerdo las uñas	0	1	2
43	Soy nervioso/a	0	1	2
44	Tengo tics o movimientos nerviosos en algunas partes de mi cuerpo	0	1	2
45	Tengo pesadillas	0	1	2
46	No les gusto a los demás	0	1	2
47	Soy demasiado miedoso o ansioso	0	1	2
48	Siento vértigo o mareos	0	1	2
49	Siento demasiada culpabilidad	0	1	2
50	Como demasiado	0	1	2
51	Me siento muy cansado o agotado sin motivo	0	1	2
52	Tengo excesivo peso	0	1	2

Anexos

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo adolescente positivo

53	Tengo problemas físicos sin causa médica conocida:	-	-	-
	a. Dolores o achaques	0	1	2
	b. Dolores de Cabeza	0	1	2
	c. Náuseas y mareos	0	1	2
	d. Problemas de vista	0	1	2
	e. Sarpullidos o erupciones en la piel.	0	1	2
	f. Dolores o calambres de estómago.	0	1	2
	g. Vómitos.	0	1	2
	h. Otros	0	1	2
54	Ataco físicamente a la gente	0	1	2
55	Me picoteo o pellizco la piel u otras partes del cuerpo	0	1	2
56	Mi rendimiento escolar es flojo	0	1	2
57	Soy algo torpe o coordino mal los movimientos	0	1	2
58	Me gustaría más estar con chicos/as mayores que los de mi edad	0	1	2
59	Me gustaría más estar con chicos/as más pequeños que con los de mi edad	0	1	2
60	Me niego a hablar	0	1	2
61	Repito constantemente algunas acciones	0	1	2
62	Me escapé de casa	0	1	2
63	Grito mucho	0	1	2
64	Soy reservado/a o me guardo las cosas para mí mismo/a	0	1	2
65	Veó cosas que no existen	0	1	2
66	Me avergüenzo con facilidad, tengo mucho sentido del ridículo	0	1	2
67	Provoco fuegos	0	1	2
68	Suelo llamar la atención o hacerme el gracioso/a	0	1	2
69	Soy muy tímido/a	0	1	2
70	Duermo menos que la mayoría	0	1	2
71	Duermo más que la mayoría durante el día y por la noche	0	1	2
72	Me distraigo fácilmente	0	1	2
73	Tengo algún problema para hablar	0	1	2
74	Robo cosas en mi casa	0	1	2
75	Robo cosas en otros lugares fuera de casa	0	1	2
76	Almaceno o guardo cosas que no necesito	0	1	2
77	Hago cosas que a otros les pueden parecer extrañas	0	1	2
78	Tengo pensamiento que otros creerían que son extraños	0	1	2
79	Soy terco/a, testarudo/a	0	1	2
80	Tengo cambios repentinos de humor o sentimientos	0	1	2
81	Soy desconfiado	0	1	2

82	Digo groserías o uso un lenguaje obsceno	0	1	2
83	Pienso en suicidarme	0	1	2
84	Hablo demasiado	0	1	2
85	Molesto mucho a los demás	0	1	2
86	Tengo mal genio	0	1	2
87	Pienso demasiado en el sexo	0	1	2
88	Amenazo a los demás	0	1	2
89	Fumo, mastico o esnifo tabaco	0	1	2
90	Tengo problemas para dormir	0	1	2
91	Hago novillos o falto a clase sin motivo	0	1	2
92	No tengo mucha energía, soy poco activo/a	0	1	2
93	Me siento infeliz, triste o deprimido/a	0	1	2
94	Soy más ruidoso/a y chillón/a que los demás	0	1	2
95	Consumo drogas no prescritas por el médico (no incluir alcohol y tabaco)	0	1	2
96	Me gustaría pertenecer al otro sexo	0	1	2
97	Evito mezclarme con los demás	0	1	2
98	Me preocupo mucho	0	1	2

4. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Normas de aplicación

Este instrumento es una escala autocumplimentable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder eligiendo entre tres opciones de respuesta: 0 “no es verdad”, 1 “algo verdadero” o 2 “muy verdadero”.

Normas de corrección

Para obtener la puntuación directa han de sumarse las puntuaciones asignadas a los ítems que componen cada una de las subescalas o dimensiones que se presentan a continuación:

Anexos

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo adolescente positivo

▪ Factores de primer orden:

1. *Depresión ansiosa*: Sumatorio de ítems 13,27,28,29,30,31,33,43,47,49,66,83 y 98.
2. *Depresión interna*: Sumatorio de ítems 5, 40,60, 64, 69, 92, 93 y 97.
3. *Quejas somáticas*: Sumatorio de ítems 45, 48, 51, 53a, 53b, 53c, 53d, 53e y 53f.
4. *Problemas sociales*: Sumatorio de ítems 10, 11, 23, 25, 32, 34, 36, 46, 57, 59 y 73.
5. *Problemas de pensamiento*: Sumatorio de ítems 8, 16, 38, 44, 55, 61, 65, 70, 76, 77, 78 y 90.
6. *Problemas de atención*: Sumatorio de ítems 1, 4, 7, 9, 12, 15, 39, 56 y 72.
7. *Conducta de ruptura de normas*: Sumatorio de ítems 2,24, 26, 37, 40, 58, 62, 67, 74, 75, 82, 87, 89, 91 y 95.
8. *Conducta agresiva*: Sumatorio de ítems 3, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 35, 54, 63, 79, 80, 81, 85, 86, 88 y 94.
9. *Otros problemas*: Sumatorio de ítems 6, 50, 52, 53h, 68, 71, 84 y 96.

▪ Factores de segundo orden:

Problemas externos: Sumatorio de factores de primer orden 7 y 8.

Problemas internos: Sumatorio de factores de primer orden 1,2 y 3.

Otros problemas (Problemas cognitivo-relacionales): Sumatorio de factores de primer orden 4, 5, 6 y 9.

ANEXO J. Cuestionario de Estilo de Vida

1. FICHA TÉCNICA

- **Nombre del instrumento:** Cuestionario de Estilo de Vida.
- **Nº de ítems:** 12.
- **Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva a partir de los 12 años.
- **Duración de la aplicación:** Unos 5 minutos.
- **Finalidad:** Evaluar algunos aspectos del estilo de vida de chicos y chicas adolescentes.

2. DESCRIPCIÓN

Cuestionario desarrollado *ad hoc* para esta investigación que recogía información acerca de diferentes aspectos de la vida del adolescente, entre ellos: las calificaciones escolares del curso pasado, la percepción acerca de su compromiso con el aprendizaje y los estudios, así como la frecuencia de consumo de distintas sustancias: tabaco, bebidas alcohólicas; hachís, porros y marihuana; consumo de cocaína y de pastillas (éxtasis u otras drogas de diseño).

3. INSTRUMENTO

A continuación aparecen una serie de frases o cuestiones relacionadas con tu vida diaria y tus hábitos. Rodea la opción que consideres que te describe mejor. Recuerda que los cuestionarios son anónimos, por favor contesta con sinceridad.

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

Anexos

Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo adolescente positivo

<p>6. ¿Qué calificaciones tuviste el año pasado en junio?</p> <ol style="list-style-type: none">1) Varios suspensos (3 o más)2) Algún suspenso (1 ó 2)3) Aprobado raspado o por los pelos4) Aprobado y algún notable5) Notable y algún sobresaliente6) Sobresaliente en casi todo
<p>7. ¿Con qué frecuencia fumas?</p> <ol style="list-style-type: none">1) No lo he probado nunca2) Sólo lo he probado alguna vez3) Fumo alguna vez a la semana4) Fumo todos los días 1 ó 2 cigarrillos5) Fumo todos los días 3 ó más cigarrillos
<p>8. ¿Con qué frecuencia tomas bebidas alcohólicas (vino, cerveza, cubatas, etc.)?</p> <ol style="list-style-type: none">1) Nunca las he probado2) Sólo en ocasiones especiales3) Alguna vez al mes4) Los fines de semana5) A diario
<p>9. ¿Te has emborrachado?</p> <ol style="list-style-type: none">1) Nunca2) 1 vez3) Entre 2 y 5 veces4) Entre 6 y 10 veces5) Más de 10 veces
<p>10. ¿Has fumado hachís, porros o marihuana?</p> <ol style="list-style-type: none">1) Nunca2) 1 vez3) Entre 2 y 5 veces4) Más de 5 veces5) Casi todos los días
<p>11. ¿Has consumido cocaína?</p> <ol style="list-style-type: none">1) Nunca2) 1 vez3) Entre 2 y 5 veces4) Más de 5 veces5) Casi todos los días
<p>12. ¿Has consumido pastillas (éxtasis u otras drogas de diseño)?</p> <ol style="list-style-type: none">1) Nunca2) 1 vez3) Entre 2 y 5 veces4) Más de 5 veces5) Casi todos los días