

Bienestar y desarrollo positivo adolescente desde una perspectiva de género: Un estudio cualitativo

Bienestar y desarrollo positivo adolescente desde una perspectiva de género: Un estudio cualitativo

Autores

—

Alfredo Oliva Delgado

Lucía Antolín-Suárez

Amapola Povedano Díaz

Cristian Suárez Relinque

Gonzalo del Moral Arroyo

Ana Rodríguez-Meirinhos

Valentina Capecci

Gonzalo Musitu Ochoa

En colaboración:

Universidad de Sevilla y Universidad Pablo de Olavide



Autores:

Alfredo Oliva Delgado, Lucía Antolín-Suárez, Amapola Povedano Díaz, Cristian Suárez Relinque, Gonzalo del Moral Arroyo, Ana Rodríguez-Meirinhos, Valentina Capecci y Gonzalo Musitu Ochoa.

Maquetación: Joaquín Hornero Muñoz

ISBN: 978-84-17027-02-5

Depósito legal: M-22329-2017

FAD ©

Cómo citar este texto:

Oliva, A.; Antolín-Suárez, L.; Povedano, A.; Suárez, C.; del Moral, G.; Rodríguez-Meirinhos, A.; Capecci, V.; Musitu, G. (2017) Bienestar y desarrollo positivo adolescente desde una perspectiva de género: Un estudio cualitativo. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.

DOI: 10.5281/zenodo.3648632

Nota: Las opiniones vertidas en el texto son responsabilidad de sus autores. El Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y la FAD no se identifican necesariamente con ellas.

El grupo de investigación de este proyecto quiere expresar su agradecimiento a los Centros Educativos que han participado en el mismo. Queremos dar las gracias a la Dirección, Gabinete Psicopedagógico, Profesorado, Padres y Madres y, especialmente, al alumnado de los centros que se detallan a continuación en orden alfabético:

Colegio Santa Clara (Cazalla de la Sierra, Sevilla)

Instituto de Enseñanza Secundaria Averroes (Córdoba)

Instituto de Enseñanza Secundaria Santa Aurelia (Sevilla)

Instituto de Enseñanza Secundaria Virgen del Rocío (Villamanrique de la Condesa, Sevilla)

Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia Nuestra Señora de los Reyes (Sevilla)

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	9
1.1. MODELO DE DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE Y EL CONCEPTO DE FELICIDAD Y BIENESTAR.	11
1.1.1. La adolescencia como etapa conflictiva y dramática.	12
1.1.2. Cambiando el paradigma: Hacia un modelo de desarrollo positivo adolescente.	15
1.1.3. El modelo de competencia y la psicología positiva como antecedentes.	17
1.1.4. Vulnerabilidad, riesgo y resiliencia.	19
1.1.5. Propuestas en el marco del desarrollo positivo adolescente.	20
1.1.6. El Desarrollo Positivo Adolescente como modelo contextual-sistémico.	30
1.2. LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO PARA EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE.	33
1.2.1. Recursos y activos para el desarrollo.	33
1.2.2. El papel de la familia en el desarrollo positivo adolescente.	35
1.2.3. La escuela como fuente de activos para el desarrollo positivo adolescente.	40
1.2.4. El valor de la comunidad para promover el desarrollo positivo adolescente.	43
1.3. VISIÓN DEL MODELO DE DESARROLLO POSITIVO Y LOS CONCEPTOS DE FELICIDAD Y BIENESTAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ADOLESCENTES, PROGENITORES Y DOCENTES	48
1.3.1. Visión de los adolescentes sobre las competencias que caracterizan su desarrollo positivo, los contextos que lo promueven y los conceptos de bienestar y felicidad.	48

ÍNDICE

1.3.2.	Visión de los adolescentes sobre el bienestar y la felicidad.	51
1.3.3.	Visión de los adolescentes sobre los contextos que promueven su desarrollo positivo: la familia, la escuela y el barrio.	56
1.3.4.	Visión de progenitores y docentes sobre las competencias que caracterizan el desarrollo positivo adolescente.	60
1.3.5.	Visión de progenitores y docentes sobre la felicidad y el bienestar adolescente.	61
1.3.6.	Visión de progenitores y docentes sobre los contextos que promueven el desarrollo positivo adolescente: la familia, la escuela y el barrio.	63
1.4.	EL MODELO DEL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO.	68
1.4.1.	¿Sexo o género?: El estudio del género en la psicología.	69
1.4.2.	El desarrollo del género en la adolescencia desde el modelo de desarrollo positivo adolescente.	74
1.4.3.	La importancia del contexto en el modelo de desarrollo positivo desde una perspectiva de género.	80
2.	OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	85
3.	MÉTODO	91
3.1.	ESTRATEGIA METODOLÓGICA.	91
3.2.	MUESTREO.	92
3.3.	ESTRATEGIA DE OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN.	93

ÍNDICE

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

99

4.1. ¿QUÉ OPINAN LOS ADOLESCENTES RESPECTO A LAS COMPETENCIAS QUE DEFINEN AL ADOLESCENTE IDEAL, SOBRE CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE LA FAMILIA, LA ESCUELA Y EL BARRIO IDEAL Y SOBRE QUÉ FACTORES LES HACEN SENTIR FELICES? ¿PERCIBEN DIFERENCIAS DE GÉNERO EN ESTOS CONTENIDOS?	101
4.1.1. El adolescente ideal según los propios adolescentes.	101
4.1.2. La familia ideal según los grupos de adolescentes.	113
4.1.3. La escuela ideal según los grupos de adolescentes.	126
4.1.4. La felicidad según los grupos de adolescentes.	142
4.1.5. El barrio ideal según la muestra adolescente.	147
4.1.6. Perspectiva de género en las percepciones de la muestra adolescente.	155
4.2. ¿QUÉ OPINAN LOS PADRES Y MADRES Y EL PROFESORADO RESPECTO A LAS COMPETENCIAS QUE DEFINEN AL ADOLESCENTE IDEAL, A CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE LA FAMILIA, LA ESCUELA Y EL BARRIO IDEAL Y QUÉ FACTORES LES HACEN SENTIR FELICES?	165
4.2.1. El adolescente ideal según madres, padres y profesorado.	166
4.2.2. La familia ideal según madres y padres.	175
4.2.3. La escuela ideal según el profesorado.	183
4.2.4. La felicidad adolescente según madres, padres y profesorado.	192
4.2.5. El barrio ideal según madres y padres.	197
4.2.6. La perspectiva de género según madres y padres.	201

ÍNDICE

4.3.	¿EXISTEN DIFERENCIAS ENTRE LA VISIÓN QUE ADOLESCENTES, PADRES Y MADRES Y PROFESORADO TIENEN SOBRE EL ADOLESCENTE IDEAL Y LAS CARACTERÍSTICAS QUE DEBEN TENER LA FAMILIA, LA ESCUELA Y EL BARRIO IDEAL PARA FOMENTAR EL BIENESTAR Y EL AJUSTE ADOLESCENTE?	208
4.3.1.	¿Existen diferencias entre la opinión de los adolescentes, los padres y madres y el profesorado respecto a las competencias que definen al adolescente ideal?	208
4.3.2.	¿Existen diferencias en la opinión del profesorado y los adolescentes con respecto a la escuela ideal?	212
4.3.3.	¿Existen diferencias en la visión de los padres y madres y los adolescentes respecto a la familia ideal?	216
4.3.4.	¿Existen diferencias en la visión de los padres y madres y los adolescentes respecto al barrio ideal?	219
5.	CONCLUSIONES	223
	Conclusiones generales.	223
	Conclusiones específicas.	224
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	229

1. INTRODUCCIÓN

La ciencia que estudia el curso y los procesos implicados en el desarrollo humano ha experimentado durante las últimas décadas unos importantes cambios que han supuesto un aumento del interés por determinadas etapas evolutivas más allá de la infancia, por las competencias y fortalezas de las personas y por los factores contextuales capaces de promover el desarrollo global del individuo. Es en ese cambio de paradigma en el que se enmarca el modelo centrado en el bienestar y el desarrollo positivo adolescente, una perspectiva que supera la visión de la adolescencia negativa y centrada en el déficit que dominó los campos de la psicología, la educación y la sociología a lo largo del siglo XX. Un modelo que se ocupa del estudio de las cualidades positivas, el desarrollo saludable y el bienestar de los jóvenes. Y es que aunque términos como fortalezas, competencias y psicología positiva han estado presentes en la literatura durante décadas, hemos tenido que esperar al cambio de siglo para asistir a los primeros esfuerzos para validar empíricamente esas ideas y conceptos teóricos.

El proyecto de investigación que aquí presentamos se encuadra en ese modelo, ya que pretende analizar, desde una perspectiva de género y mediante grupos focales, tanto las fortalezas y competencias de los adolescentes escolarizados como los factores contextuales que los promueven. Y ello con el objetivo de, en una fase posterior, llevar a cabo un estudio cuantitativo que permita complementar la información cualitativa, así como diseñar, implementar y evaluar un programa que suponga una propuesta validada de intervención para el desarrollo positivo de los adolescentes en la escuela. El hecho de dar voz a chicos, chicas, madres, padres y docentes sobre aspectos referidos tanto al bienestar y el desarrollo adolescente, como a la familia y a la escuela, suponen una importante aportación del estudio, ya que son escasas las investigaciones que tratan de conocer la opinión de quienes son los principales agentes implicados. De esta manera se pretende complementar los modelos que parten de la opinión de los expertos con otros más inclusivos que tienen en cuenta la visión de los propios adolescentes, de los progenitores y del profesorado. Por otra parte, la inclusión de la perspectiva de género va en la línea de las diversas recomendaciones internacionales acerca de la necesidad de tener en cuenta este enfoque en los proyectos y programas porque ello contribuye a la excelencia de la investigación y mejora la calidad de las prácticas de promoción de la salud y el bienestar.

El informe que se presenta a continuación está dividido en dos bloques. En el primero de ellos se presenta una revisión teórica actualizada sobre el modelo del bienestar y el desarrollo positivo adolescente. Esta revisión comprende a su vez cuatro apartados. En primer lugar y partiendo de la visión negativa de la adolescencia se lleva a cabo un recorrido por las distintas propuestas que diversos autores han realizado en este marco conceptual. A continuación se analiza el papel de la familia, la escuela y la comunidad como contextos capaces de promover el desarrollo positivo de chicos y chicas adolescentes. En un tercer apartado se recogen los resultados de los escasos

estudios que se han acercado al análisis de la visión que adolescentes, madres, padres y docentes tienen acerca del bienestar y el desarrollo juvenil. Por último, se concluye el bloque con un apartado que resalta la importancia de tener en cuenta la variable género en el estudio del desarrollo adolescente.

En el segundo bloque se presenta todo lo referente al estudio realizado, es decir, los objetivos que guiaron la investigación, la metodología empleada y los resultados obtenidos con la discusión de los mismos. El bloque termina con las conclusiones principales del estudio.

1.1. MODELO DE DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE Y EL CONCEPTO DE FELICIDAD Y BIENESTAR.

“Una generación libre de problemas no es una generación suficientemente preparada”. Este podría ser el lema que mejor recoge el espíritu del modelo de desarrollo positivo adolescente, y que encierra una idea muy ambiciosa y optimista, la de que no debemos conformarnos con una generación de jóvenes libre de problemas, sino que aspiramos a una juventud comprometida, con iniciativa, valores y competencias que le permitan afrontar con éxito el futuro incierto que se adivina en el horizonte. Una idea que representa el núcleo de un enfoque teórico y práctico que desde principios de este siglo XXI enmarca muchas de las investigaciones e intervenciones que se llevan a cabo con adolescentes y jóvenes (Damon, 2004; Lerner, 2004). Este nuevo enfoque supuso un cambio radical, ya que durante una gran parte del siglo XX la psicología de la adolescencia estuvo dominada por un modelo negativo centrado en el déficit y la patología que centraba su interés en el estudio de los factores de riesgo y en la prevención de las conductas problemáticas. Este modelo trajo consigo un mayor conocimiento sobre los problemas más prevalentes durante esta etapa evolutiva, tales como la violencia, el consumo de sustancias o las conductas sexuales de riesgo, lo que sin duda ha sido muy importante de cara a su prevención y tratamiento. Pero el modelo de desarrollo positivo es inconformista y ambicioso, y frente a ese modelo tradicional y psicopatológico, pone el énfasis en las competencias más que en los déficits, persigue el florecimiento adolescente y considera a los chicos y chicas como un recurso con importantes potencialidades a promover.

Se trata también de un modelo que enfatiza la naturaleza bidireccional de las interacciones que se establecen entre el sujeto y sus contextos, encajando a la perfección con los enfoques sistémicos y ecológicos del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979; Lerner, 2006). Enfoques que consideran que el individuo se encuentra inmerso en una serie de sistemas interconectados entre sí, como la familia, la escuela, el barrio o la comunidad, y dotado de una gran plasticidad para beneficiarse de las interacciones que establece en estos contextos. Una plasticidad que deriva de la fusión entre factores biológicos y contextuales, y que expande notoriamente los límites del desarrollo humano superando la clásica controversia entre herencia y ambiente, aludiendo a la potencialidad que tiene el individuo para influir y configurar los ambientes en que se desarrolla y contribuir, por ello, a la mejora de la sociedad.

En este apartado se comenzará analizando la visión negativa de la adolescencia y sus consecuencias. A continuación se describirá cómo en las últimas décadas ese modelo ha ido perdiendo pujanza entre los investigadores para dar paso a un mayor interés por el estudio de la competencia, el bienestar y los factores que los promueven, por lo que se comentarán conceptos como resiliencia y psicología positiva. Más adelante, se repasarán las propuestas realizadas por distintos autores acerca del desarrollo positivo adolescente, entre las que se destacará una propuesta propia y original sobre las competencias que definen dicho desarrollo. Finalmente, y a modo de cierre, se

terminará con un apartado que servirá para contextualizar el desarrollo positivo adolescente en el marco de los modelos sistémicos y ecológicos del desarrollo humano.

1.1.1. La adolescencia como etapa conflictiva y dramática.

La concepción de la adolescencia como etapa de la vida repleta de problemas y conflictos, incluso dramática, ha formado parte del acervo cultural de Occidente. Autores como Sócrates, Aristóteles, Rousseau, Goethe o Shakespeare se han referido al adolescente, generalmente varón, como un ser impulsivo, irracional y apasionado. Sirva como muestra el monólogo en el que puede escucharse a un anciano hablando sobre los adolescentes en el inicio del drama de Shakespeare, *Un cuento de invierno*:

“Mejor fuera que no hubiese edad entre los 13 y los 20 años, o que la juventud se aletargara, porque no hay otra cosa en ella que cargar a las mozas con niños, perjudicar las costumbres, robar, pelear” (Shakespeare).

Esta visión dramática también estuvo presente en las primeras formulaciones teóricas que se hicieron sobre la adolescencia, y autores como Stanley Hall, Anna Freud o Peter Blos aludieron en sus escritos al carácter turbulento y conflictivo de los años que suceden a la pubertad (*storm & stress*). Hubo que esperar a finales del siglo pasado a que algunos investigadores como John C. Coleman, utilizando datos empíricos, cuestionaran seriamente esa imagen negativa, llegando a afirmar que la psicopatología durante esa etapa no era superior a la de otras etapas del ciclo vital (Coleman, 1980).

Hoy día la concepción del *storm and stress* ha sido reformulada a partir de los datos y conocimientos que han venido acumulándose durante las últimas décadas, y aunque hay suficiente evidencia empírica que apunta a un aumento durante la adolescencia de la conflictividad familiar, la inestabilidad emocional y los comportamientos de riesgo (Arnett, 1999), no puede sostenerse la imagen de la adolescencia como un periodo de conflictos y dificultades generalizadas. Aunque en el terreno de la psicología científica esa imagen dramática y catastrofista ha sido puesta en cuestión, la representación social dominante en nuestra sociedad sigue manteniendo esos tintes oscuros y dramáticos (Gilliam y Bales, 2001). Los resultados de un estudio que hemos llevado a cabo sobre madres y padres de adolescentes, profesionales de la educación secundaria, y personas mayores (Casco y Oliva, 2005) indicaron que aunque las ideas sobre la adolescencia contienen tanto elementos positivos como negativos, predominan estos últimos. Así, algunos rasgos atribuidos a los jóvenes por las personas adultas son el interés por la diversión y el sexo, la impulsividad, la rebeldía, el consumo de drogas y alcohol o los comportamientos vandálicos. Cuando eran preguntados acerca de los comportamientos negativos más característicos de la juventud actual, una muestra de personas de más de 60 años destacó las características que pueden observarse en la Figura 1. Merece la pena destacar que casi un 60% consideró que las chicas y los chicos eran consumidores habituales de drogas, y que casi la mitad les atribuyó rasgos como los comportamientos antisociales y el consumo excesivo de alcohol.

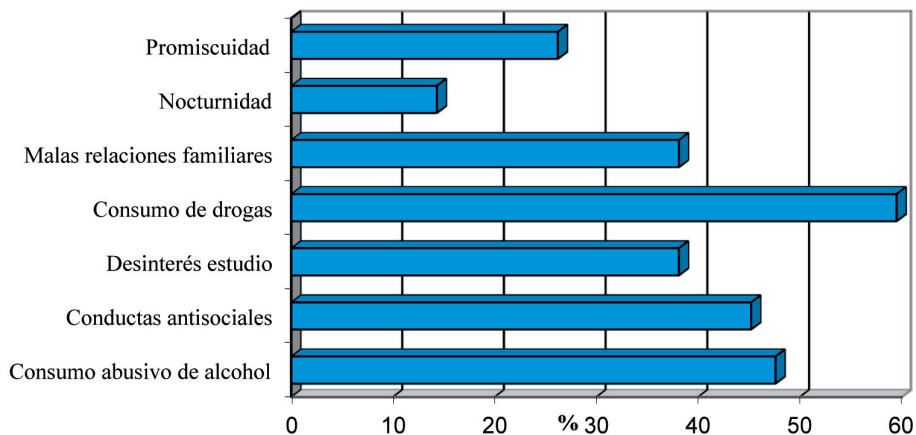


Figura 1. Características de los adolescentes según una muestra de personas mayores de 60 años

Por lo tanto, parece que ese sesgo negativo dista mucho de haber desaparecido, más bien parece gozar de muy buena salud. Un buen ejemplo lo encontramos en la manera en que han sido interpretados y difundidos en los medios de comunicación algunos de los resultados de estudios llevados a cabo en el campo de las neurociencias sobre el desarrollo del cerebro durante la adolescencia (Casey, Jones y Somerville, 2011; Oliva y Antolín-Suárez, 2010). En los años que siguen a la pubertad el cerebro experimenta una importante maduración que se refleja en nuevas competencias cognitivas que hacen que chicos y chicas alcancen en la última etapa de la adolescencia niveles de razonamiento similares al de las personas adultas (Steinberg, 2005). Sin embargo, la repercusión mediática de estos estudios se ha centrado más en las limitaciones que en los logros del cerebro adolescente, poniendo todo el énfasis en la predisposición que chicos y chicas muestran a asumir conductas de riesgo como consecuencia de cierto desequilibrio en los ritmos madurativos de distintos circuitos cerebrales (Sercombe, 2014). Y aunque muchos adolescentes pueden mostrar esa tendencia, también hay que destacar que los cambios que se producen en su cerebro también tienen una repercusión positiva en comportamientos propios de estas edades como la búsqueda de nuevas soluciones creativas, el interés por cambiar las cosas o la apertura a nuevas experiencias que enriquecen su bagaje vital y contribuyen al logro de su identidad (Oliva, 2004; Sercombe, 2014). Por otra parte, frente a la concepción de la asunción de riesgos como un problema, especialmente durante la adolescencia, tendríamos que admitir la idea del riesgo como una oportunidad para el desarrollo y el crecimiento personal (Lightfoot, 1997). 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 apuntaría en esta dirección. En un sentido parecido se sitúa la idea de Jessor (1998), quien señaló que las conductas problemáticas del adolescente funcionarían como una

especie de indicadores de la transición a un estado más maduro. Para apoyar esta idea no faltan los estudios longitudinales que encuentran que conductas de riesgo, como el consumo moderado de drogas durante la adolescencia, están relacionadas con un mejor ajuste psicológico en la adultez temprana (Baumrind, 1987; Shedler y Block, 1990). Es posible que una actitud adolescente conservadora y de evitación de riesgos esté asociada a una menor incidencia de algunos problemas comportamentales y de salud, sin embargo, también es bastante probable que esa actitud tan precavida conlleve un desarrollo deficitario en algunas áreas, como el logro de la identidad personal, la creatividad, la iniciativa personal, la tolerancia ante el estrés o las estrategias de afrontamiento.

La visión catastrofista sobre la adolescencia podría justificarse por diversos motivos. Por una parte, es posible que debido al desfase temporal que se produce desde el momento en que surgen nuevas ideas o descubrimientos científicos hasta que se difunden o popularizan, las ideas sobre la adolescencia que actualmente existen entre la opinión pública se corresponderían con los planteamientos del *storm and stress* que hace más de 30 años eran dominantes en el terreno de la psicología. Por otra parte, hay que tener en cuenta que muchos de los problemas propios de la adolescencia, como el consumo de drogas o los trastornos de la conducta alimentaria, generan una enorme preocupación social por su influencia sobre la salud de chicos y chicas. Finalmente, hay que atribuir una importante responsabilidad en la creación de la visión dramática de la adolescencia a los medios de comunicación por la enorme presencia que tienen en la sociedad actual, y la imagen tan negativa que suelen difundir de la adolescencia.

Esta imagen negativa puede tener algunas consecuencias indeseables como justificar la limitación de algunos derechos de este grupo de edad y el establecimiento de medidas sancionadoras de carácter represivo. Así, el etiquetado de los adolescentes como población “peligrosa y conflictiva” ha servido para justificar intervenciones y técnicas de control cada vez más coercitivas y sofisticadas, al constituir un marco de referencia para la interpretación de determinados problemas sociales y para avalar algunas decisiones a nivel político y legislativo. Kelly (2000) señala algunas de las utilizadas por el gobierno australiano, aunque también por otras democracias occidentales, como serían el uso de cámaras de vídeo en espacios públicos –calles, institutos o centros de ocio–, la introducción de leyes locales o estatales que regulan el periodo en que los jóvenes pueden estar fuera de casa, la colocación de chip a jóvenes delincuentes, o la regulación de los lugares en los que chicos y chicas pueden reunirse en sus ratos de ocio. Medidas que no se han mostrado eficaces, sino que con frecuencia tienen el efecto contrario (Scott y Woolard, 2004). También es probable que quienes trabajamos en el estudio de la adolescencia estemos contribuyendo a la estigmatización de este grupo de edad, generando un prejuicio negativo que justifique la adopción de medidas de control. Hay que tener en cuenta que la mayor parte de investigaciones e intervenciones sobre adolescentes están centradas en el estudio, la prevención o el tratamiento de problemas relacionados con las conductas de riesgo, y son muy escasos los que se ocupan del desarrollo positivo durante la adolescencia o juventud y de las experiencias que lo promueven (Larson, 2000; Rich, 2003).

Esta imagen desfavorable también puede generar un intenso prejuicio social hacia este colectivo e influir negativamente sobre las relaciones entre adultos y jóvenes, aumentando la conflictividad intergeneracional, especialmente en el contexto familiar y en el escolar. Finalmente, también podría actuar como una profecía que termina cumpliéndose, y es que muchos niños y niñas van a asumir estos comportamientos transgresores, que con tanta frecuencia observan en los medios de comunicación, a modo de rito de tránsito para dejar atrás su infancia e incorporarse al mundo adolescente.

1.1.2. Cambiando el paradigma: Hacia un modelo de desarrollo positivo adolescente.

No todas las consecuencias derivadas de esta imagen de la adolescencia como etapa conflictiva son negativas. Así, por ejemplo, es evidente que poner la lupa sobre muchos de los problemas más frecuentes entre los adolescentes, como la conducta antisocial, los síntomas depresivos o el consumo de drogas, ha supuesto que tanto la Administración como algunas entidades privadas financien iniciativas dirigidas a investigar e intervenir sobre estos comportamientos problemáticos.

Aunque hay que valorar muy positivamente el desarrollo e implementación de programas dirigidos a prevenir estas conductas de riesgo, la contrapartida es el fomento de un modelo de intervención centrado en el déficit, de características similares al modelo médico tradicional, que considera que la ausencia de problemas es un buen indicador de un desarrollo adolescente saludable. Así, la literatura sobre desarrollo y salud adolescente está plagada de términos referidos a la no existencia de trastornos o conductas de riesgo. Un chico o una chica saludable es aquél que no consume drogas o alcohol y no se implica en actividades antisociales o en prácticas sexuales sin protección (Miringhoff y Miringhoff, 1999). Se trata de un vocabulario que es fiel reflejo de este modelo o paradigma centrado en el déficit, los riesgos, la patología y sus síntomas, y con escasísimas referencias a competencias, optimismo, expectativas de futuro o relaciones significativas (Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006; Damon, 2004; Shek, Sun y Merrick, 2012).

De acuerdo con este paradigma, la investigación se dirige a denominar, contar y reducir la incidencia de los riesgos para el desarrollo y las conductas poco saludables, y el desarrollo juvenil positivo es considerado como la ausencia de conductas negativas o problemáticas. Como apuntan Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins (2004), esto lleva a un mayor seguimiento de las conductas negativas que de las positivas y un menor interés, con la consiguiente menor inversión de recursos, en el estudio y la promoción de comportamientos positivos. Este sesgo hacia los comportamientos problemáticos se observa también en la carencia de instrumentos o herramientas validadas para evaluar el desarrollo positivo, lo que supone un cierto desconocimiento de la presencia o incidencia de esas conductas o rasgos positivos. Así, mientras que son numerosos los estudios nacionales que se llevan a cabo con cierta regularidad para conocer la incidencia de conductas problemáticas como el consumo de drogas o la violencia

escolar, se carece de indicadores semejantes referidos a rasgos o comportamientos positivos que nos indiquen tendencias semejantes.

Este modelo centrado en el déficit y la patología tiene como objetivo final la reducción y prevención de los problemas más prevalentes, tales como el consumo de sustancias, los embarazos adolescentes o la violencia, y para ello trata de identificar los factores de riesgo relacionados con esos problemas. Una vez identificados mediante la investigación, se deben llevar a cabo programas de intervención para reducir dichos factores de riesgo y, de esa manera, prevenir el surgimiento de patologías y desajustes. Se trata de un modelo necesario pero insuficiente, ya que la reducción de factores de riesgo no lleva inevitablemente a la promoción del desarrollo y la competencia personal. Piénsese, por ejemplo, en el caso de la publicidad sobre alcohol y tabaco que constituye un claro factor de riesgo para su consumo, cuya supresión puede llevar aparejada una significativa reducción del consumo entre los jóvenes, pero que no va a hacer que desarrollen competencias o habilidades.

A diferencia de ese modelo del déficit y la patología, el modelo de desarrollo positivo persigue el objetivo de promover la competencia personal, y tiene sus raíces en el modelo de competencia surgido a principios de los años 80 en el ámbito de la psicología comunitaria, o en las propuestas de autores como Waters y Sroufe (1983) sobre la competencia social como un constructo adecuado para indicar un buen desarrollo en una etapa evolutiva determinada. Para este nuevo enfoque centrado en el desarrollo positivo, prevención no es sinónimo de promoción, una adolescencia saludable y una adecuada transición a la adultez requieren de algo más que la evitación de algunos comportamientos de riesgo, y precisan de la consecución por parte del chico o la chica de una serie de logros evolutivos. Así, el modelo adopta una perspectiva centrada en el bienestar, pone un énfasis especial en la existencia de condiciones saludables y expande el concepto de salud para incluir las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social, académica y profesional.

Este enfoque emplea un nuevo vocabulario, con conceptos como desarrollo adolescente positivo, bienestar psicológico, participación cívica, florecimiento, propósito en la vida o iniciativa personal para referirse a los adolescentes que superan de forma exitosa esta etapa evolutiva (Theokas et al., 2005). Unos conceptos que comparten la idea de que todo adolescente tiene el potencial para un desarrollo exitoso y saludable. El modelo se sitúa en la línea de los modelos sistémicos evolutivos actuales que asumen el principio de que las relaciones entre el individuo y su contexto constituyen la base de la conducta y el desarrollo personal: el desarrollo humano no está predeterminado y es probabilística y relativamente plástico, pues siempre hay posibilidad de cambio (Lerner, 2006). Desde este enfoque del desarrollo, la conducta individual no puede reducirse a influencias genéticas y se enfatiza que la potencialidad para el cambio en la conducta es una consecuencia de las interacciones entre la persona en desarrollo, con sus características biológicas y psicológicas, y su familia, su comunidad y la cultura en que está inmersa. Por lo tanto, hay que mostrar optimismo acerca de la posibilidad de intervenir, no sólo de cara a la prevención de conductas problemáticas, sino también para la promoción

de conductas positivas. Que un chico o una chica adolescente muestre un desarrollo positivo dependerá en gran medida de si tiene relaciones saludables con su entorno. Lo importante es encontrar fórmulas que permitan crear un ajuste óptimo entre el adolescente y su contexto a través de políticas públicas y programas comunitarios. Como habrá ocasión de comentar más adelante, este último aspecto es fundamental, ya que nos remite al concepto de recursos o activos para el desarrollo.

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

1.1.3. El modelo de competencia y la psicología positiva como antecedentes.

Habría que remontarse a la década de los 80 para encontrar los antecedentes del modelo de desarrollo positivo, ya que en aquellos años algunos autores del ámbito de la salud y la intervención social empezaron a plantear la necesidad de revisar los enfoques utilizados en su actividad profesional. Para estos autores, el modelo vigente centrado en la enfermedad y las debilidades dejaba a los sujetos en una situación de dependencia total de los servicios profesionales para solucionar sus problemas de salud. Esa insatisfacción con el modelo les llevó al desarrollo de uno nuevo basado en la competencia (Albee, 1980). De acuerdo con este planteamiento alternativo, se trataba de dotar a las personas de las habilidades y competencias que les permitiesen afrontar con éxito diversas situaciones que suelen acarrear riesgos para la salud. En el ámbito de la intervención con adolescentes comenzaron a desarrollarse e implementarse programas para la prevención de diversos problemas (consumo de drogas, violencia, delincuencia) basados en el entrenamiento de habilidades y recursos personales (Botvin y Griffin, 2002).

Aunque el término competencia resulta algo ambiguo y puede tener diversas acepciones, inicialmente se refería a un patrón comportamental de adaptación eficaz y exitosa al contexto. Así, algunos autores apuntaron la necesidad de aumentar la capacidad del adolescente para generar respuestas flexibles y adaptativas ante las demandas y tareas evolutivas que debía afrontar a partir de la pubertad. Esta competencia del adolescente les situaría en una situación de cierta invulnerabilidad que les protegería de las amenazas propias de la edad (Gillham, Jaycox, Reivich, Seligman y Silver, 1990; Gillham et al., 2007).

Pero probablemente el impulso más radical hacia un enfoque centrado en la promoción de las fortalezas haya venido de la mano de Martin Seligman y su propuesta de

refundación de la psicología para recuperar el estudio de los aspectos psicológicos positivos del ser humano (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Una reorientación que entronca claramente con la propuesta de la OMS de considerar la salud como un estado completo de bienestar físico, psíquico y social, y no la mera ausencia de enfermedad o minusvalía. También supone una profundización de una tradición humanista presente en el campo de la psicología a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, que consideró la promoción del bienestar y la felicidad y la potenciación del desarrollo personal como los últimos objetivos de la psicología (Maslow, 1971). La investigación realizada en el campo de la psicología positiva ha seguido tres líneas de trabajo: 1) el estudio de las experiencias y emociones positivas tales como la felicidad, el bienestar, la autorrealización o el placer; 2) el estudio de las fortalezas y virtudes personales que posibilitan las experiencias positivas; y 3) el estudio de las características que deben tener instituciones como familias, escuelas o comunidades para favorecer tanto las experiencias positivas como las fortalezas personales.

A lo largo de los últimos años se han multiplicado los estudios sobre aspectos relacionados con esas tres líneas de investigación. Por apuntar sólo un ejemplo sobre la primera línea, resulta interesante destacar la propuesta de Seligman sobre los tres tipos de felicidad que puede experimentar el ser humano (Seligman, 2002). La primera es la vida placentera y hedonista, en la que buscamos disfrutar de tantas emociones positivas como podamos. Aunque no hay una fórmula mágica, parece que algo que tienen en común quienes consiguen este tipo de felicidad es disponer de amistades. La segunda sería la vida del compromiso con una actividad que absorba toda nuestra atención. No se trata de placer, sino de “flujo”, de una inmersión total en la tarea que hace que el tiempo se pare. No sentimos nada, a diferencia de lo que ocurre durante las situaciones placenteras, nos olvidamos del mundo que nos rodea y nos concentramos exclusivamente en lo que tenemos entre manos. La tercera sería la vida significativa, considerada tradicionalmente como la forma de felicidad más venerable y que coincide con la clásica visión eudaimonista (del griego *daimon*, o esencia, verdadera naturaleza). Se trata del bienestar asociado a la implicación en actividades que nos llenan y nos hacen crecer, a la experiencia de sentirnos vivos realizando tareas que tienen sentido porque suponen una ayuda altruista o una aportación para mejorar el mundo en que vivimos. De los tres tipos de felicidad es la tercera, la relativa a la vida significativa, la que más nos llena y la que tiene un efecto más duradero sobre nuestro bienestar.

También merece la pena resaltar los esfuerzos de la psicología positiva por elaborar un catálogo o inventario de fortalezas humanas implicadas en un funcionamiento psicológico positivo. Es decir, de fortalezas que, además de contribuir al bienestar y a la satisfacción vital, actuarían como amortiguadores ante el desarrollo de ciertos problemas de salud mental. Se trataría de una alternativa al Manual Diagnóstico y Estadístico de trastornos mentales (DSM), ya que, en lugar de incluir todos los trastornos mentales reconocidos, agruparía todos aquellos rasgos relacionados con un funcionamiento psicológico positivo, tales como el optimismo, la apertura de mente, el entusiasmo, la creatividad o la compasión (Peterson y Seligman, 2004).

En esa misma línea, otro autor que ha realizado una interesante aportación en el campo de la psicología positiva ha sido Corey Keyes. Este investigador estadounidense ha criticado duramente la concepción de la salud mental como ausencia de enfermedad, por el hecho de dar por sentado que los sujetos que no presentan trastornos psicológicos están mentalmente sanos. Para Keyes, una buena salud mental requiere, además de la ausencia de trastornos, de la presencia de ciertos rasgos o competencias personales (Keyes, 2007). En ausencia de esas competencias no podría hablarse de un sujeto mentalmente sano o floreciente, aun cuando no presentase ninguna sintomatología o trastorno psicológico, sino de una persona lánguida, de acuerdo con su terminología. Entre las competencias que muestran los adolescentes mentalmente sanos o florecientes Keyes cita un amplio listado: emociones y afectos positivos, satisfacción vital, bienestar psicológico, propósito en la vida, autonomía, habilidades sociales, buenas relaciones interpersonales y sentido de pertenencia, por citar algunas de ellas.

1.1.4. Vulnerabilidad, riesgo y resiliencia.

También el campo de la psicopatología ha sido testigo durante las últimas décadas un cambio similar, pasando de un enfoque centrado en la vulnerabilidad y los factores de riesgo a otro que prioriza el crecimiento personal y los factores de protección. Así, el concepto de resiliencia, que es definida como la adaptación positiva del sujeto, a pesar de vivir en unas circunstancias de dificultades y adversidad, ha pasado a formar parte del vocabulario habitual de psicólogos y psiquiatras. El estudio longitudinal realizado en Hawai por Werner y Smith (2001), y en el que siguieron hasta su adultez a cerca de 700 niños y niñas de ambientes desfavorecidos, muchos de los cuales vivían en situaciones de alto riesgo, puede considerarse el origen del concepto de resiliencia. Estos investigadores encontraron que muchos de estos sujetos experimentaron un desarrollo tanto o más saludable que sus compañeros que no habían atravesado situaciones de adversidad. Los resultados indicaban que sólo un porcentaje de los sujetos que sufrían condiciones de mucho riesgo terminaban desarrollando trastornos, lo que acrecentó el interés por conocer cuáles eran los factores que les protegían ante la adversidad. También resaltaron la importancia de definir qué es lo que constituye una buena adaptación, ya que para que un sujeto pueda ser considerado resiliente no sólo debe haber experimentado adversidad, sino que además debe mostrar una buena adaptación o un buen desarrollo.

Los trabajos posteriores de Ann Masten han sido una aportación fundamental en este sentido, ya que, para esta investigadora, la adaptación es un constructo dinámico que requiere del éxito en la resolución de tareas que son importantes para los sujetos de una determinada edad en un contexto sociocultural concreto. Así, durante la adolescencia habría que referirse al establecimiento de relaciones estrechas con los iguales, el buen rendimiento académico o el logro de la identidad personal, por poner sólo algunos ejemplos de tareas apropiadas a esta edad. Los estudios empíricos dirigidos por Masten han apuntado cinco áreas principales de competencia que indican una buena adaptación durante la adolescencia: el comportamiento, los logros académicos,

la competencia social, la competencia en las relaciones de pareja y la competencia vocacional. También han servido para determinar cuáles son los factores que pueden favorecer esa buena adaptación a pesar de la adversidad. Esos factores incluyen tanto características personales, tales como el optimismo, el *locus* de control interno, o un buen nivel intelectual, como aspectos del contexto, entre los que pueden destacarse gozar de un estilo parental democrático en casa, acudir a buenas escuelas o implicarse en actividades extraescolares de ocio (Masten, 2001).

También es de justicia mencionar los trabajos de Aaron Antonovsky (1987) acerca de la salutogénesis y el sentido de coherencia. Este médico sociólogo israelí, interesado por la influencia del estrés sobre la salud, se encontraba realizando un estudio sobre los efectos de la menopausia en un grupo de mujeres, muchas de ellas sobrevivientes de los campos de concentración nazis. Antonovsky encontró que la mayoría, que había sufrido experiencias muy estresantes, mostraba más síntomas que las mujeres del grupo control. No obstante, había un pequeño grupo que, a pesar de haber vivido el drama de los campos de concentración, mostraba una adaptación similar a la de las mujeres que no habían pasado por situaciones particularmente estresantes. Ello le llevó a interesarse por los factores que facilitaron esta adaptación, lo que supuso un cambio de rumbo en su manera de estudiar el estrés, y a interesarse por el proceso que lleva a las personas en dirección a la salud, por contraposición al modelo patológico que busca los factores que llevan a la enfermedad. A pesar de las similitudes de la propuesta de Antonovsky con el concepto de resiliencia existen algunas diferencias, ya que, mientras que esta última analiza la adaptación de los individuos en situación de riesgo, la salutogénesis se interesa por los factores que facilitan la salud y el bienestar de todos los sujetos, con independencia de que vivan o no situaciones de riesgo. A estos factores el médico israelí los denominó recursos generales de resistencia, que son elementos de tipo biológico, material o psicosocial que ayudan a las personas a afrontar de forma exitosa las circunstancias y estresores de sus vidas. Estos recursos favorecen que el sujeto desarrolle una visión general del mundo en que vive como un contexto comprensible, manejable y significativo, algo que Antonovsky denominó sentido de coherencia. Algunos estudios han hallado que tanto adultos como adolescentes que muestran un mayor sentido de coherencia presentan mejores indicadores de salud y bienestar.

1.1.5. Propuestas en el marco del desarrollo positivo adolescente.

Si nos situamos ya de forma clara en el marco del desarrollo positivo adolescente hay que destacar las propuestas de algunos autores que pusieron el énfasis en algunas competencias concretas, por considerarlas como objetivos que deberían alcanzar los programas encaminados a la promoción del desarrollo adolescente, más allá de la prevención de trastornos o problemas. Si bien las primeras propuestas tuvieron un alcance limitado en cuenta a las competencias que destacaron, poco a poco fueron apareciendo modelos más comprehensivos que ofrecieron todo un inventario de competencias en distintas áreas del desarrollo. A continuación se comentan aquellas propuestas más relevantes.

1.1.5.1. William Damon y el propósito en la vida.

Para William Damon, profesor de la Universidad de Stanford, el concepto clave es el de propósito en la vida, que es una intención estable y generalizada de conseguir algo que es significativo para el adolescente a la vez que tiene consecuencias para el mundo que le rodea. Es decir, con cierta trascendencia para superar las barreras del propio yo (Damon, 2004; Damon, Menon y Bronk, 2003). Este propósito podría incluir una filosofía de vida con cierta trascendencia, unas acciones o planes de futuro, una significatividad para el sujeto y una inclusión de este propósito en la identidad personal. Algunas metáforas podrían servir para ilustrar este concepto, como la de un faro que actúa como guía para el adolescente; o la de una herramienta por medio de la cual el chico o la chica va a emplear sus diversos talentos e intereses en un contexto relacional. El propósito en la vida puede referirse a distintas esferas de actividad, como el logro académico, el arte, el liderazgo, la religión o el servicio a la comunidad, pero siempre conlleva un deseo de realizar una contribución significativa a la sociedad favoreciendo que el adolescente exprese y satisfaga sus intereses, fortalezas y competencias.

Por una parte le va a ayudar a conseguir una mejor adaptación a aspectos de la vida que pueden ser amenazantes y generarle estrés. De hecho, los adolescentes que muestran un claro propósito vital suelen mostrar mejores estrategias para afrontar estas situaciones estresantes. Es como si ese objetivo vital les diera la energía y la fuerza necesaria para superar los retos y obstáculos que se interponen en su camino (Damon, 2008; Kashdan y McKnight, 2009). También presentan una mejor cohesión psicológica, lo que significa que sostienen una serie de valores tales como la humildad, la integridad y la vitalidad que dan consistencia a su desarrollo moral y personal (Burrow y Hill, 2011; Hill, Burrow, O'Dell y Thornton, 2010). Algunos autores incluso llegan a considerar la espiritualidad como un importante ingrediente del propósito en la vida. En cualquier caso, este objetivo dota al adolescente de una ilusión para mirar al futuro con más optimismo, algo de mucho valor en momentos como el presente.

Aunque, al igual que ocurre con la identidad personal, el propósito en la vida no se limita a la adolescencia, ésta es una etapa en la que adquiere un significado especial y en la que se asientan las bases para su posterior desarrollo y mantenimiento en la adultez. La investigación sobre esta dimensión clave del desarrollo positivo aún es muy escasa, y queda mucho por saber sobre cómo se puede promover este propósito de forma que facilite el desarrollo y florecimiento adolescente. Es necesario conocer los medios mediante los cuales se puede enseñar y fomentar tanto en contextos formales como informales. No obstante, ya existen datos que indican que los jóvenes que muestran altos niveles de propósito vital disponen de entornos familiares caracterizados por un fuerte apoyo, adultos que actúan como mentores y ofrecen modelos positivos, escuelas que promueven el empoderamiento y estimulan la autonomía, y la posibilidad de implicarse en actividades extraescolares durante su tiempo libre.

Las aportaciones empíricas más relevantes acerca del valor adaptativo del propósito en la vida se sitúan en el marco del modelo del capital de identidad (Côté, 1997). De

acuerdo con este modelo, un sentido del yo estable facilita la habilidad del adolescente para negociar las experiencias cotidianas al aumentar el reconocimiento de los obstáculos y oportunidades más relevantes. Es decir, con un sentido de identidad claro, las experiencias pueden ser comprendidas a la luz de los objetivos y propósitos del adolescente. El estudio llevado a cabo por Burrow y Hill (2011) puso de manifiesto que el propósito en la vida mediaba la relación entre el logro de identidad y el bienestar psicológico del adolescente, sugiriendo que el establecimiento de una identidad propia y uno propósito y dirección vital contribuye de forma significativa a la felicidad y satisfacción vital de jóvenes y adolescentes. Como apuntan los autores, aquellos chicos y chicas que mostraron un compromiso más claro con un propósito en la vida manifestaron menos afectos negativos y más afectos positivos, lo que influyó de forma decisiva en su satisfacción vital. Es decir, estos jóvenes se beneficiaron de este compromiso personal porque les ayudó a regular sus emociones. Seleccionando de forma intencionada ciertas actividades y compromisos que les ayudasen a alcanzar sus objetivos, se sintieron más satisfechos que quienes aún no habían definido una identidad y un propósito en la vida.

1.1.5.2. La propuesta de Red Larson sobre la iniciativa personal.

Si William Damon prioriza el propósito en la vida, Red Larson destaca un concepto parecido, la iniciativa personal, como el núcleo del desarrollo positivo durante la adolescencia. Esta iniciativa podría definirse como la capacidad para tener una motivación intrínseca y dirigir la atención y el esfuerzo hacia un objetivo que suponga un reto personal, y es además un requisito para el desarrollo de otras competencias, como la creatividad, el liderazgo, el altruismo o la conducta cívica. Aunque la sociedad global requiere de los ciudadanos grandes dosis de iniciativa para adaptarse a un contexto social y laboral muy cambiante, no proporciona oportunidades a sus jóvenes para el desarrollo de esta iniciativa, ya que existe una clara discontinuidad entre las actividades que los niños realizan en la escuela y las que deberán llevar a cabo en el mundo adulto (Larson, 2000).

Para Larson son tres los elementos claves en el desarrollo de la iniciativa: 1) la motivación intrínseca para la realización de una actividad; 2) el compromiso, la atención y el esfuerzo en su realización; y 3) la continuidad a lo largo de un periodo prolongado. En el contexto escolar, donde los adolescentes pasan una gran parte de la jornada no están presentes estos tres componentes. Es indudable que la actividad académica requiere esfuerzo y concentración; sin embargo, y a juzgar por los numerosos datos disponibles, genera escasa motivación intrínseca en los alumnos que, con frecuencia, encuentran aburridas las actividades escolares durante la educación secundaria. Por ello, tal vez el contexto escolar no represente el medio más adecuado para el desarrollo de la iniciativa de los alumnos.

Otro contexto importante durante la adolescencia tiene que ver con el ocio o tiempo libre. Teniendo en cuenta que las actividades de ocio son elegidas por chicos y chicas, podría pensarse que representan un buen medio para el desarrollo de la iniciativa personal (Eccles, Barber, Stone y Hunt, 2003). Sin embargo, aunque muchas de estas

actividades sean capaces de motivar, no se puede decir que requieran la necesaria dosis de concentración o esfuerzo, ya que no suponen un gran reto para el joven. Piénsese, por ejemplo, en que ver la televisión es una de las actividades que ocupan la mayor parte del tiempo libre de los adolescentes. O en el tiempo compartido con los amigos, en el que sin duda realizan actividades que son fundamentales para su desarrollo social, pero que son menos eficaces para desarrollar la iniciativa.

Sin embargo, las actividades voluntarias estructuradas (actividades organizadas por adultos como las extracurriculares o comunitarias) representan un medio más favorable para el desarrollo de la iniciativa, ya que combinan la motivación intrínseca, la concentración y la duración en el tiempo (Larson, Hansen y Moneta, 2006). Actividades como participar en un club deportivo, o en una banda o grupo musical, preparar una obra de teatro, o colaborar con una asociación cultural, son voluntarias y requieren de los sujetos la implicación en un sistema que tiene cierta estructura de normas o reglas, límites, objetivos, etc. Los datos disponibles indican que la participación de adolescentes y jóvenes en actividades extraescolares y organizaciones juveniles está relacionada con niveles más altos de autoestima, sentimientos de autocontrol de la propia vida y aspiraciones más elevadas (Parra, Oliva y Antolín-Suárez, 2009). Efectos que además suelen ser persistentes y continuar una vez terminada la participación, lo que hace pensar que el sujeto ha adquirido ciertas capacidades, como la iniciativa, que han generado un crecimiento positivo adicional una vez terminado el programa. Según Larson (2000), chicos y chicas adquieren herramientas para la anticipación, la planificación, la adaptación a los otros, la monitorización del progreso y el ajuste de la conducta a la consecución de objetivos. Todas ellas competencias esenciales para un desarrollo positivo y competente.

1.1.5.3. La felicidad o bienestar subjetivo.

El concepto de felicidad ocupa una posición central en el enfoque de la Psicología Positiva, hasta tal punto que se ha venido a denominar a este campo de la Psicología como “La ciencia de la felicidad” (Seligman, 2002). Pero el foco puesto en los problemas y patologías que padecen los adolescentes ha hecho que hasta hace pocos años no se le haya prestado suficiente atención por parte de quienes investigan la etapa de la adolescencia (Park, 2004). Pero el cambio de paradigma hacia modelos que consideran la salud mental como algo más que la ausencia de problemas aumentó el interés por la felicidad o el bienestar subjetivo, por ser conceptos que incorporan factores positivos y no sólo la ausencia de aspectos negativos. No obstante, si bien el estudio del bienestar subjetivo ha adquirido cierta vigencia en las últimas décadas, cuando se trata de niños y adolescentes la investigación es más escasa.

El concepto de bienestar subjetivo hace referencia a la evaluación que toda persona hace de la calidad de su vida, considerada globalmente. Se trata de un constructo multidimensional que incluye tres componentes: altos niveles de afectos o emociones positivas, bajos niveles de afectos negativos y una consideración de que la vida personal es buena (Diener, 2000, 2012; Diener y Seligman, 2002). Los dos primeros aspectos son los componentes afectivos de la felicidad y el tercero, la satisfacción vital, sería el

componente cognitivo. Aunque la satisfacción vital tiene relación con la autoestima, se trata de constructos diferentes ya que mientras que esta última se refiere a una evaluación global de las conductas y características personales, la satisfacción vital es un constructo más comprehensivo que implica valoraciones cognitivas de satisfacción en varios dominios de la vida (Huebner y Dew, 1996).

La satisfacción vital ha sido el componente que ha recibido más atención por parte de los investigadores, lo que ha permitido recoger una sustantiva evidencia empírica que indica que la satisfacción vital está asociada a muchos indicadores positivos de salud y ajuste psicológico. Así los jóvenes con una mayor satisfacción vital muestran también mejor salud física y más conductas saludables, tales como la práctica de actividad física o la alimentación saludable, y menos conductas de consumo de sustancias (Frisch, 2000; Zullig, Valois, Huebner, Oeltmann y Drane, 2001). La satisfacción vital también se encuentra asociada de forma negativa a problemas tanto conductuales o externalizados como a problemas internalizados o emocionales (McKnight, Huebner y Suldo, 2002; Valois, Zullig, Huebner y Drane, 2001). Por último, también se han encontrado relaciones positivas con algunos rasgos psicológicos como la extraversión, la alta autoestima, la motivación intrínseca o el locus of control interno (Huebner, 1991). En términos generales puede decirse que la satisfacción vital se relaciona con la mayor parte de las competencias que forman parte del desarrollo positivo adolescente.

Pero quizá uno de los principales hallazgos de la investigación sobre la satisfacción vital tiene que ver con el papel que desempeña como factor de protección ante situaciones estresantes o contextos poco favorables. Y es que los adolescentes que presentan mayor satisfacción vital suelen afrontar mejor acontecimientos vitales estresantes, tal vez porque tienden a evaluar de forma más positiva estas situaciones, lo que les lleva a mostrar una respuesta emocional favorable y a desarrollar mejores estrategias de afrontamiento (Park, 2004). Este papel protector de la satisfacción vital hace que sea un objetivo fundamental de cualquier programa para la promoción del desarrollo positivo, ya que representa un importante activo interno que puede hacer que chicos y chicas no se vean afectados de forma negativa por situaciones contextuales de riesgo.

1.1.5.4. Catalano y los 14 constructos de desarrollo positivo adolescente.

Catalano et al. (2004) llevaron a cabo una revisión sobre 25 programas de desarrollo positivo adolescentes que habían conseguido resultados positivos y que podrían considerarse exitosos. Dichos programas incluían distintas competencias o constructos de desarrollo positivo que fueron fomentadas, y que se pueden agrupar en los siguientes.

1. Promoción de vínculos. Referido al establecimiento de relaciones afectivas sólidas y comprometidas con adultos, iguales e instituciones.
2. Competencia social. Es decir, habilidades interpersonales como la comunicación, la capacidad para negociar o la resolución de conflictos, que permitan al adolescente establecer relaciones humanas positivas.

3. Competencia emocional. Una competencia que hace referencia a la conciencia y la regulación de las emociones propias y a la capacidad para comprender las emociones de los demás y para utilizar etiquetas adecuadas para hablar de ellas.
4. Competencia cognitiva. Habilidades, procesos y resultados tales como el pensamiento lógico, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo.
5. Competencia conductual. Habilidad para usar estrategias verbales y no verbales que permitan al adolescente actuar de manera socialmente aceptable y tomar decisiones conductuales efectivas y saludables, teniendo capacidad de resistir la presión del grupo.
6. Competencia moral. Incluye aspectos como la orientación hacia una conducta éticamente responsable, la capacidad de juzgar o razonar sobre asuntos morales y el desarrollo de un sentido de justicia y respeto que lleven al adolescente a obrar de forma altruista en algunas ocasiones.
7. Auto-eficacia. La creencia y confianza en las propias habilidades y en su uso para alcanzar determinados objetivos.
8. Prosocialidad. Creencias y guías de conducta que promuevan determinadas conductas prosociales como la cooperación o el altruismo.
9. Resiliencia. Entendida como la capacidad del individuo para adaptarse de forma saludable, tanto a los cambios y estresores propios de la adolescencia como a situaciones inesperadas. Una competencia que permita al adolescente recuperarse y conseguir resultados positivos después de haber experimentado una situación adversa.
10. Auto-determinación. En este contexto, es definida como la habilidad para tener un pensamiento propio y actuar de forma consistente con dicho pensamiento. La conciencia sobre las fortalezas y limitaciones propias, la planificación y el establecimiento de objetivos, la toma de decisiones o la resolución de problemas.
11. Espiritualidad. Desarrollo de creencias en un poder superior, el cultivo de una vida significativa y de valores sobre opciones de vida.
12. Expectativas de futuro. Incluyendo la esperanza y optimismo en alcanzar objetivos valiosos, junto a la confianza en el esfuerzo y la capacidad para lograrlo que llevan a tener unas expectativas de futuro positivas.
13. Desarrollo de una identidad positiva y bien definida. Sin duda lograr una identidad personal mediante una buena autoestima que lleve a la exploración y el compromiso es fundamental en la adolescencia.
14. Implicación prosocial. No hay mejor manera de favorecer que chicos y chicas desarrollen su prosocialidad que ofreciéndoles la oportunidad de participar en determinados eventos y actividades que favorezcan la conducta prosocial.

1.1.5.5. La auto-determinación como constructo esencial para el Desarrollo Positivo Adolescente.

Si Catalano et al. (2004) ya habían propuesto la auto-determinación como uno de los constructos claves del desarrollo positivo adolescente, más recientemente Hui y Tsang (2012) han puesto énfasis en la importancia de dicho constructo. No en vano el logro de

la autonomía y el establecimiento de objetivos y planes propios son tareas evolutivas que chicos y chicas han de afrontar durante los años que siguen a la pubertad. Deci y Ryan (1985) destacaron el aspecto motivacional de la auto-determinación, en la línea de lo propuesto por Damon (2004), postulando que el desarrollo saludable y positivo del ser humano requería de la satisfacción de tres necesidades básicas: la competencia, entendida como el sentimiento de ser capaz de afrontar de forma satisfactoria las demandas y retos del entorno; la autonomía, referida a la capacidad de tomar decisiones y llevar a cabo acciones de forma deliberada y basadas en la propia voluntad, a partir de la conciencia de las propias emociones y motivaciones personales; y la relación o la necesidad de lograr un sentimiento de cercanía emocional, conexión o pertenencia con los demás que proporcione al sujeto la seguridad necesaria para explorar el contexto que le rodea.

De acuerdo con la teoría de la auto-determinación y en el marco del desarrollo positivo adolescente, chicos y chicas son agentes causales que actúan de autónoma generando acontecimientos como consecuencia de sus acciones. Las características fundamentales de las acciones auto-determinadas son que el adolescente se muestra autónomo en su comportamiento y en busca de su realización personal, que su conducta está auto-regulada y que se inicia como una respuesta a lo que acontece a su alrededor, de forma que genera el empoderamiento del sujeto (Wehmeyer, Palmer, Lee, Williams-Diehm y Shogren, 2011). Así, el logro del control sobre la propia vida sería el último objetivo de la auto-determinación (Hui y Tsang, 2012). Esta teoría adopta un enfoque que pone el énfasis en la interacción entre el sujeto y su entorno, ya que el desarrollo de la autodeterminación se ve influido tanto por las características personales como por las experiencias que el sujeto vive en sus contextos de desarrollo. Entre esas experiencias adquieren una especial relevancia las que acontecen tanto en la familia como en la escuela.

En cuanto al contexto familiar, los padres y madres que muestran un estilo parental de afecto y apoyo y que ofrecen a sus hijos oportunidades para tomar decisiones y para explorar y actuar de acuerdo a sus propios intereses y valores son quienes más promueven su auto-determinación (Steinberg, 2001). Algo parecido podría decirse del contexto escolar, puesto que esta auto-determinación también se verá facilitada cuando los educadores apoyan la autonomía de su alumnado en contextos de aprendizaje que permiten la toma de decisiones de los estudiantes y su participación en la vida del centro y del aula (Suldo, Shaffer y Riley, 2008).

La investigación ha demostrado que el apoyo de las necesidades de autonomía, competencia y relación facilita el aprendizaje auto-regulado, el desempeño académico y el bienestar psicológico (Hui, Sun, Chow y Chu, 2011; Niemiec, Ryan y Deci, 2009). Y aunque factores culturales pueden influir en la manera en que los sujetos expresan estas necesidades, se trata de necesidades innatas y universales, de forma que su satisfacción contribuye al funcionamiento óptimo de los sujetos de todas las sociedades y culturas (Chirkov, Ryan, Kim y Kaplan, 2003).

1.1.5.6. El modelo de las Cinco Ces.

El modelo de Richard Lerner y colegas, psicólogo evolutivo prestigioso y especialista reconocido en el estudio del desarrollo adolescente, es quizás la propuesta acerca de las metas del desarrollo positivo adolescente más aceptada en el ámbito académico. Lerner (2004) revisó las evidencias empíricas acerca de numerosos indicadores de salud mental, ajuste comportamental y eficiencia en el ámbito social y relacional, y los agrupó en cinco constructos latentes que denominó Cinco Ces (ver Tabla 1), y que recoge todas las competencias que pueden considerarse indicadoras de un desarrollo positivo adolescente.

Tabla 1. Competencias incluidas en el modelo de las Cinco Ces (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.
Cuidado y compasión:	valores humanos positivos, empatía y sentido de justicia social.

1. **Competencia:** la define como la habilidad de comportarse de forma eficaz y adecuada 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 como las competencias académicas, todas ellas habilidades relacionadas con el buen desempeño académico y la posterior inserción sociolaboral.
2. **Confianza en sí mismo:** Supone básicamente la seguridad en sí mismo, la convicción de que uno puede lograr las metas que se propone. Es decir, un sentido interno de autovaloración global positiva.
3. **Conexión:** Se refiere a 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).
4. **Carácter:** 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.
5. **Cuidado y/o 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.

Por último, Lerner (2004) ha 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 como el pegamento que potencia el desarrollo humano, ya que si se contribuye a un mundo que apoya los derechos y el bienestar de todas las personas, entonces, simultáneamente, se está construyendo una vida mejor para uno mismo al mejorar la vida de otros.

Tal contribución puede ser vista de una doble manera, como *un componente comportamental* (por ejemplo, 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.

Este modelo no sólo ha sido planteado a nivel teórico, sino que está siendo validado empíricamente en un estudio longitudinal sobre una amplia muestra de adolescentes norteamericanos en el proyecto nacional denominado 4H. 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 referido al cuidado y la compasión, en posteriores fases del estudio se ha confirmado empíricamente la presencia de las cinco ces como aspectos altamente correlacionados bajo un único constructo o factor de desarrollo positivo. A su vez se ha confirmado la relación de ese factor general tanto con la reducción de conductas de riesgo como con la contribución a la comunidad, aunque dicha relación es más fuerte en el caso de la competencia y el carácter que cuando se trata de la conexión, la confianza en sí mismo y la compasión. 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 (Lerner, Lerner y Phelps, 2008; Lerner, Lerner, von Eye y Lewin-Bizan, 2009; Lerner, von Eye, Lerner, Lewin-Bizan y Bowers, 2010).

En definitiva, el modelo de las cinco ces supone una propuesta de referencia para entender no sólo cuáles son las metas de un desarrollo adolescente positivo o un florecimiento 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 como con la contribución a la comunidad. No obstante, aunque dicho modelo es sin duda un buen punto de partida para aproximarnos a las fortalezas personales de los adolescentes, esta propuesta sintetiza sólo 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 ser cauto antes de adoptar un modelo desarrollado y validado en EEUU como una propuesta generalizable a otros contextos socioculturales. Por tanto, lo deseable sería considerar un modelo de desarrollo positivo que se ajuste a los factores sociales y culturales distintivos de cada entorno, lo que seguro introduce matizaciones sobre lo que se entiende por desarrollo positivo adolescente. Ese es el objetivo de la propuesta referida a nuestro contexto que se presenta a continuación.

1.1.5.7. Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente.

Oliva et al. (2010) a través de una investigación cualitativa basada en la técnica *delphi* y el grupo nominal, con un amplio número de expertos y profesionales españoles en el ámbito de la adolescencia, elaboraron un modelo teórico de desarrollo positivo adolescente (ver Figura 2). Este modelo incluía aquellas competencias y características consideradas por los expertos como más importantes para el desarrollo y la salud mental de chicos y chicas adolescentes. Las competencias fueron agrupadas en cinco grandes bloques o áreas: social, moral, cognitiva, emocional y personal.

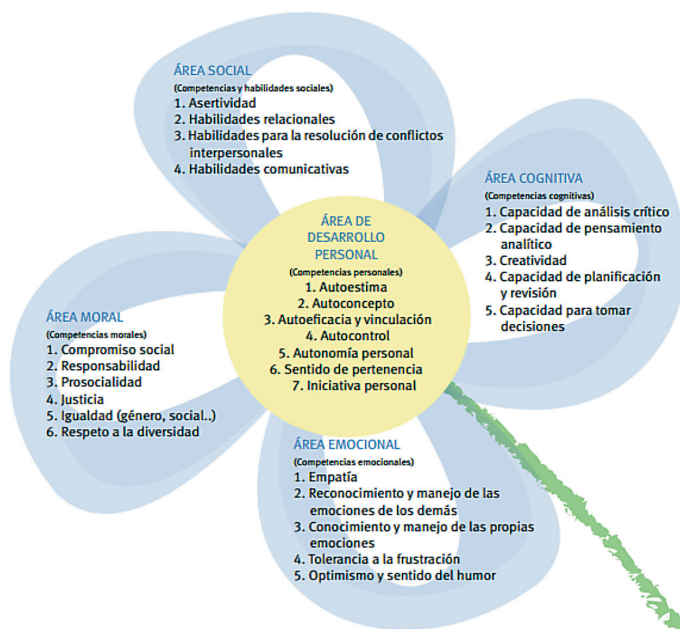


Figura 2. Modelo de desarrollo positivo adolescente en nuestro contexto (Oliva et al., 2010).

Como se puede ver en la Figura 2, las competencias específicas relacionadas con el desarrollo personal y las fortalezas del yo (*competencia personal*) se sitúan en el centro del modelo. Se trata de competencias, habilidades y capacidades básicas que sirven como pilar del resto de competencias y que, a su vez, se nutren de ellas. Autoestima, autoconcepto y autoeficacia comparten categoría con competencias relacionadas con la individuación, el sentido de pertenencia y vinculación, y la iniciativa personal.

Alrededor del núcleo de competencias relacionadas con las fortalezas del yo y el desarrollo personal aparecen cuatro grupos. Estas competencias también se relacionan y potencian unas a otras, de modo que el desarrollo personal tiene que ver con las

influencias dinámicas y recíprocas que se establecen entre las competencias específicas incluidas en cada uno de los cuatro grupos o áreas.

Las competencias del área social (*competencia social*) incluyen habilidades o destrezas comunicativas y relacionales para la vida cotidiana, así como para la resolución de conflictos interpersonales. Por otra parte, la *competencia cognitiva* se compone de tres tipos de inteligencias -crítica, analítica y creativa- y de las capacidades para la planificación, para tomar decisiones y para la revisión de las decisiones tomadas. El área o competencia moral incluye competencias específicas referidas a valores -sentido de la justicia, respeto a la diversidad, igualdad-, así como el compromiso social y la responsabilidad. Finalmente, la *competencia emocional* recoge competencias específicas tales como la habilidad para conocer y manejar las emociones propias y de las otras personas, la empatía y la tolerancia a la frustración.

Esta propuesta presenta similitudes, como el número de áreas, pero también diferencias con respecto al modelo de las 5 ces de Lerner. Así, en nuestro modelo se detallan más algunas competencias morales, emocionales y cognitivas, y se agrupan de forma diferente. También comparte algunos rasgos con la propuesta de Keyes (2007) para definir la salud mental como algo más que la ausencia de trastornos. Todas las competencias incluidas en el modelo pueden considerarse dimensiones cuantitativas o un continuo en el que los chicos y las chicas se situarán según tengan un mayor dominio o desempeño en cada una. Por lo tanto, no se trata de poseer o no una competencia, sino de mostrar cierto grado de dominio de la misma. Aunque no es esperable que chicos y chicas alcancen valores muy altos en muchas de estas competencias en la adolescencia inicial o media, se trata de objetivos o habilidades que deben promoverse si se quiere fomentar el desarrollo positivo y saludable durante estos años, y situar a chicos y chicas jóvenes en una posición de partida ideal al comienzo de la adultez.

1.1.6. El Desarrollo Positivo Adolescente como modelo contextual-sistémico.

Las últimas décadas trajeron consigo un importante cambio tanto en la investigación como en los enfoques teóricos que analizan y explican las causas de la salud y el desarrollo humano. Un cambio que, como se ha descrito en páginas anteriores, supuso pasar de modelos centrados en la enfermedad y el déficit a modelos que buscan la promoción del bienestar y la competencia (Damon, 2004; Shek et al., 2012). La adolescencia no ha sido un testigo pasivo de este cambio de paradigma, ya que de la visión negativa y pesimista sobre esta etapa se está pasando a una visión mucho más positiva y optimista, en la que tienen cabida una multitud de propuestas innovadoras que comparten el objetivo de favorecer la optimización del desarrollo adolescente. Sin embargo, este cambio no ha tenido lugar al margen de los avances que se han producido en los modelos y formulaciones teóricas en el campo de la psicología del desarrollo. Así, se puede afirmar que el modelo de desarrollo positivo adolescente entronca con las actuales teorías ecológico-sistémicas del desarrollo humano (Oliva y Pertegal, 2015). A continuación se presentan algunos de los principios que

fundamentan el modelo de desarrollo positivo y que también forman parte del cuerpo teórico de dichos enfoques.

1. Se trata de un modelo que parte de la perspectiva sistémica propia de los planteamientos bioecológico y contextualista-evolutivo (Bronfrenbrenner y Ceci, 1994; Ford y Lerner, 1992). Es decir, para este modelo el contexto en el que se desarrolla el sujeto no es visto como un simple estímulo externo, sino como un entorno constituido por una serie de estructuras concéntricas, que representan diversos niveles para el análisis del comportamiento y el desarrollo psicológico (biológico, psicológico, social y cultural) interconectados de forma que lo que ocurre en un nivel influye en lo que sucede en otros (Lerner, 2006). Ello supone una superación del dualismo cartesiano mente-cuerpo o de la clásica polémica entre herencia y ambiente. En relación con esta polémica, durante los últimos años se han acumulado muchos datos procedentes de la genética y la epigenética que ponen de relieve la enorme complejidad de los procesos implicados en el paso del genotipo al fenotipo, y que cuestionan los planteamientos simples basados en un reparto de influencias entre herencia y medio. Por otra parte cuando se analizan las relaciones entre sujeto y contexto tiene sentido diferenciar entre el medio real y el medio tal como es percibido por el sujeto. Por ello, es preciso tener en cuenta el contexto cultural, ya que va a determinar el significado que tienen para el sujeto los acontecimientos y acciones que tienen lugar en su medio (Wertsch, 1993).
2. Pone de relieve el gran potencial del ser humano para el cambio intraindividual a lo largo de todo el ciclo vital y su enorme plasticidad. Ello no supone la inexistencia de límites a dicha plasticidad, aunque hay que considerar que puede variar a lo largo de las distintas etapas evolutivas y como consecuencia de cambios históricos y culturales. El hecho de que sean imprevisibles los cambios científicos, tecnológicos y sociales que pueden tener lugar en el futuro, y teniendo en cuenta que estos cambios pueden introducir variaciones desconocidas en los procesos interactivos entre el sujeto y su medio hacen que sean desconocidos los límites de la plasticidad humana. Por lo tanto, el modelo de desarrollo positivo representa una visión optimista del desarrollo humano que busca de forma proactiva las características de los individuos y de sus contextos que puedan promover de forma conjunta el desarrollo positivo en todas las etapas de la vida (Catalano et al., 2004).
3. Durante todas esas etapas evolutivas se producen interacciones mutuamente influyentes entre el sujeto y su entorno. El hecho de que el individuo influya sobre su contexto, que a su vez lo hace sobre el sujeto, resalta su papel como agente activo de su propio desarrollo, protagonismo que se acentúa a partir de la pubertad. Es un modelo que asume muchos de los principios de la Teoría General de Sistemas (Bertalanffy, 1968), como el de considerar al ser humano como un sistema abierto capaz de autorregularse y autoconstruirse a partir de sus interacciones con su entorno (Ford y Lerner, 1992). Por otra parte, los cambios que tienen lugar en las relaciones entre el organismo y su medio son el proceso básico y la unidad de análisis en el estudio del desarrollo humano (Lerner, 2006).

4. La promoción del desarrollo en todas las etapas de la vida se entiende desde un enfoque multidisciplinar y socio-comunitario. Multidisciplinar porque los mecanismos y procesos implicados operan a distintos niveles que requieren de investigadores y profesionales provenientes de distintos campos. Y socio-comunitario porque las experiencias y oportunidades que alimentan el desarrollo humano tienen lugar en los diversos contextos en que está inmerso.
5. Es un enfoque que representa una aproximación a la promoción universal de la salud y el desarrollo de todos los individuos. Supone una superación de los modelos centrados en la prevención en poblaciones de riesgo para apostar por la necesidad de que todas las personas, con independencia de sus antecedentes, tengan la oportunidad de crecer en contextos que le permitan desarrollar toda su potencialidad. El importante papel que este modelo atribuye al contexto histórico-cultural dificulta y limita mucho la generalización de los resultados llevados a cabo en un determinado medio socio-cultural a otros contextos. El estudio descontextualizado de un sujeto genérico, propio de una gran parte de la investigación realizada en el campo de la psicología tiene una validez limitada y aboga por la necesidad de llevar a cabo estudios en diferentes contextos socio-culturales.

El hecho de que el modelo de desarrollo positivo adolescente surja como una reacción ante la inflación de estudios e intervenciones en el marco del modelo del déficit no invalida las propuestas que parten de dicho enfoque. De hecho, cada vez parece más necesaria una integración entre ambos modelos. Si bien hay claras diferencias entre la prevención de problemas y la promoción de competencias también se puede considerar que existe cierto solapamiento entre los dos planteamientos, ya que ambos persiguen el objetivo de hacer posible la salud y el bienestar adolescente. A ello habría que añadir el hecho de que suelen partir de acercamientos sistémicos al desarrollo, asumen la plasticidad, el papel activo del sujeto por su capacidad de influir sobre su medio y la importancia de la familia, la escuela y el vecindario como contextos del desarrollo adolescente.

Los programas dirigidos a la prevención de conductas de riesgo y los que tratan de promover el desarrollo positivo adolescente suelen presentar muchas similitudes, por el paralelismo que existe entre muchos factores de protección, que son la base de la prevención, y los factores que tratan de promover las intervenciones en el marco del desarrollo positivo (activos para el desarrollo). No es de extrañar que algunas revisiones sobre la eficacia de los programas de prevención de riesgos en la adolescencia hayan identificado algunos elementos clave, que son también los que determinan la eficacia de los programas de desarrollo positivo (Bonell et al., 2016; Maslow y Chung, 2013). La revisión llevada a cabo por Bonell et al. (2016) señala como aspectos más relevantes la promoción de la auto-regulación, que se convierte en un activo personal fundamental en la prevención de algunas conductas de riesgo como el consumo de sustancias o el comportamiento agresivo. También destaca algunos objetivos que los programas de desarrollo positivo suelen incluir, tales como las expectativas positivas o el establecimiento de relaciones afectivas duraderas con adultos. Estos activos positivos pueden llegar a reducir las conductas de riesgo porque consiguen amortiguar

el efecto negativo que algunos factores de riesgo situados en el contexto ejercen sobre el adolescente. Ello sugiere que los mecanismos responsables de la prevención y de la promoción pueden ser complementarios, y que los factores individuales y contextuales asociados tanto a la reducción de las conductas problemáticas como a la promoción de competencias puedan coincidir en ocasiones (Oliva y Pertegal, 2015).

1.2. LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO PARA EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE.

Como se viene exponiendo en las páginas precedentes, el modelo de desarrollo positivo, como modelo que se sitúa en la línea de los modelos sistémicos evolutivos actuales, asume el principio de que las relaciones entre el individuo y su contexto constituyen la base de la conducta y el desarrollo personal (Lerner, 2006). En otras palabras, es un modelo que defiende que la conducta individual no puede reducirse a influencias genéticas y que la potencialidad para el cambio en la conducta es una consecuencia de las interacciones entre la persona en desarrollo, con sus características biológicas y psicológicas, y su familia, su comunidad y la cultura en la que está inmersa. Por lo tanto, que un chico o una chica adolescente presente un desarrollo saludable dependerá en gran medida de las relaciones que mantenga con su entorno. Ello supone que para promover el desarrollo positivo lo importante es encontrar fórmulas que permitan crear un ajuste óptimo entre el adolescente y el contexto en el que se desarrolla. Esto conduce al concepto de recursos o activos para el desarrollo y a la necesidad de intervenir en los distintos contextos en los que chicos y chicas participan.

1.2.1. Recursos y activos para el desarrollo.

El concepto *recursos y activos para el desarrollo* surge de la mano del modelo de desarrollo positivo adolescente. Como se ha visto, este modelo a diferencia del de déficit y la resiliencia, que se centra en dar respuesta a problemas mediante la identificación de *factores de riesgo y protección*, está orientado a definir las competencias que configuran un desarrollo saludable así como a la promoción de los recursos o activos para el desarrollo (*developmental assets*). Así, este nuevo concepto, propuesto en Estados Unidos por Peter Benson y sus colegas del Search Institute (Benson et al., 2004), se refiere a los recursos personales, familiares, escolares o comunitarios que proporcionan el apoyo y las experiencias necesarias para la consecución de un desarrollo positivo.

Además, conviene tener presente que el constructo psicológico de *activos para el desarrollo* se diferencia conceptualmente del de factores de protección. El término *factores de protección* hace referencia a los factores que disminuyen la probabilidad de que surjan problemas o trastornos en presencia de *factores de riesgo*, y por tanto solo puede ser aplicado ante una población de riesgo. Por el contrario, la aplicación del término *activos para el desarrollo* es válido para cualquier tipo de población (de riesgo o comunitaria), pues, por definición, los activos para el desarrollo son independientes de la presencia de factores de riesgo.

De cara a su delimitación terminológica, también es importante comprender que es un término cercano al de *factor de promoción*, propuesto por Sameroff (2000) y utilizado más tarde por Gutman, Sameroff y Eccles (2002), para hacer referencia a las características del individuo o de su contexto que están asociadas con un buen ajuste tanto en población comunitaria como de riesgo. No obstante, debe tenerse en cuenta que aunque el término *factor de promoción* apunta a las características relacionadas con el ajuste, no explicita qué significa buen ajuste, pudiéndose llegar a entender que constituye la mera ausencia de problemas y no la presencia de competencias. El término activo para el desarrollo supera esta ambigüedad y representa un mayor esfuerzo por sistematizar los recursos promotores del desarrollo adolescente.

Así, la propuesta del Search Institute, validada empíricamente en estudios posteriores (Theokas et al., 2005), incluye un total de 40 recursos o activos; veinte de ellos son recursos externos que se refieren a características de la familia, la escuela o la comunidad en la que vive el adolescente, y pueden agruparse en cuatro categorías: apoyo, empoderamiento, límites y expectativas, y uso constructivo del tiempo. Otros 20 recursos son internos, es decir, son características psicológicas o comportamentales del adolescente, como, por ejemplo, una alta autoestima, la responsabilidad personal, las expectativas de futuro o la capacidad para tomar decisiones. También se agrupan en cuatro clases: compromiso con el aprendizaje, valores positivos, competencias sociales e identidad positiva. El florecimiento ocurre cuando estas fortalezas internas del sujeto se alinean con los activos externos presentes en sus contextos.

Los estudios llevados a cabo por el Search Institute muestran cómo aquellos adolescentes que gozan de un mayor número de recursos o activos presentan un desarrollo más saludable y positivo (Scales, Benson, Leffert y Blith 2000). Este desarrollo positivo se pone de manifiesto en algunos indicadores como el éxito escolar, las conductas prosociales, el interés por conocer personas de otras culturas, el cuidado del cuerpo y la salud, la evitación de los riesgos, la demora de las gratificaciones o la superación de adversidad. Cuando estos activos no están presentes será menos probable ese desarrollo positivo y serán más frecuentes los trastornos emocionales y comportamentales (Oliva et al., 2010).

Por lo tanto, de acuerdo con este modelo, algunas características de los contextos de desarrollo en los que participan los adolescentes, tales como el apoyo y afecto en la familia, la disponibilidad de programas o actividades extraescolares en las que poder participar, o la presencia de modelos adultos positivos en familia, escuela y comunidad, facilitarán que chicos y chicas puedan resolver de forma satisfactoria las tareas evolutivas propias de la adolescencia, y contribuirán a la promoción de la competencia y el desarrollo positivo.

Aunque no existen datos comparables en nuestro país, los estudios del Search Institute con población estadounidense revelan consistentemente que la mayoría de los adolescentes (alrededor casi de dos tercios) participan en contextos que les proporcionan pocos activos para el desarrollo a los jóvenes, 20 activos o menos, y

que, por tanto, adquiere una especial importancia la identificación de los activos contextuales y la intervención para la promoción de una mayor riqueza contextual en la vida de los adolescentes.

1.2.2. El papel de la familia en el desarrollo positivo adolescente.

La familia es el principal contexto de desarrollo humano y las relaciones establecidas en su seno son determinantes del bienestar de sus miembros. Como ya apuntaron Palacios y Rodrigo (1998), la familia es un verdadero sistema formado por elementos que interactúan entre sí y que están sometidos a procesos de cambio y evolución. La llegada a la adolescencia de hijas e hijos es uno de los momentos de transición más importantes del ciclo familiar, y para entenderlo, se debe tener en cuenta que estos años son un período plagado de transformaciones y mudanzas en la vida de hijas e hijos y, normalmente, también de vaivenes para sus madres y padres (Lerner et al., 1996).

Durante la segunda década de la vida, chicas y chicos experimentan toda una serie de cambios físicos, cognitivos y sociales a un ritmo vertiginoso que les permitirán abandonar el estatus infantil para situarlos en la antesala del mundo adulto. Paralelamente a este proceso de cambio adolescente, madres y padres también pueden experimentar transformaciones. La adolescencia de hijas e hijos coincide con un momento de transición también en la vida de sus madres y padres que algunos han denominado *crisis de mitad de la vida*. Un momento de toma de conciencia del paso de los años en el que se evalúa la vida llevada hasta el momento y se replantean algunas de las decisiones tomadas.

En conclusión, durante los años de la adolescencia se da la conjunción de un elevado número de transformaciones de los miembros de la familia que, evidentemente, pueden provocar inestabilidad y dificultades en el sistema familiar. No obstante, a pesar de los cambios en las relaciones familiares durante la adolescencia, conviene subrayar que la familia sigue resultando fundamental para el desarrollo durante estos años y lo que hacen padres y madres, o no hacen, repercute en el bienestar de sus hijas e hijos (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington y Bornstein, 2000). En este sentido, a continuación se presentan algunas de las características familiares que la investigación ha mostrado más relacionadas con el desarrollo positivo adolescente, constituyéndose de esta manera, como importantes activos o recursos familiares que deben ser promovidos.

1.2.2.1. La comunicación familiar.

Estudios evolutivos sobre comunicación familiar han puesto de relieve que en algún momento entre la infancia y la adolescencia la comunicación entre los hijos e hijas y sus madres y padres se deteriora: pasan menos tiempo interactuando juntos, chicos y chicas hablan menos de sus asuntos espontáneamente, las interrupciones a sus madres y padres se hacen más frecuentes y la comunicación se hace más difícil (Schmidt, Maglio, Messoulam, Molina y González, 2010). Estos cambios, que a priori pueden llevar a tener una visión negativa de la adolescencia, no son casuales y responden, entre otros

motivos, al deseo y la necesidad del adolescente de tener en casa relaciones más igualitarias y horizontales, relaciones semejantes a las que sostienen con el grupo de iguales.

Y, si bien es cierto que la evidencia empírica muestra un descenso y deterioro en la comunicación familiar a lo largo de la adolescencia, también es cierto que pone de relieve que es fundamental promover adecuados patrones de comunicación para el buen funcionamiento del hogar, pues la comunicación es un activo central para el desarrollo adolescente. Una comunicación positiva entre los chicos y chicas y sus madres y padres se relaciona con una mayor satisfacción familiar y una menor tasa de conflictos, al mismo tiempo que facilita el desarrollo de cohesión entre los miembros de la familia y genera formas más flexibles de resolver las situaciones difíciles (Oliva, 2015; Oliva, Morago y Parra, 2009). Al mismo tiempo, una buena comunicación familiar influye positivamente sobre el desarrollo adolescente, en la medida que está relacionado con una mejor autoestima, sentimientos de salud y bienestar y estrategias más adecuadas de afrontamiento de las dificultades (Parra y Oliva, 2015). Además, la comunicación en el seno familiar ayuda al adolescente a clarificar sus ideas y sentimientos, facilitando su autonomía e independencia al mismo tiempo que aprende a ser sensible a las perspectivas de los otros. Por otro lado, una comunicación clara, abierta y sin tapujos sobre sexualidad o drogas previene el consumo de sustancias nocivas para la salud y la aparición de conductas sexuales de riesgo (Hutchinson y Cooney, 1998). Los intercambios comunicativos facilitan el desarrollo de habilidades de comportamiento autónomo y responsable, entre los que se podría situar el menor consumo de drogas o la menor frecuencia de problemas de conducta. En este sentido, el verdadero diálogo en el hogar no sólo influye en este tipo de comportamientos a través de la enseñanza de los padres, de sus mensajes directos, sino que en estos intercambios se desarrollan habilidades comunicativas como la asertividad y se promueve la madurez psicosocial del adolescente, elementos que sin duda influirán en su satisfacción vital general y en que presenten menos problemas conductuales (Collins y Laursen, 2004).

1.2.2.2. La cohesión familiar y el afecto.

Los adolescentes que mantienen relaciones cercanas, cálidas y afectuosas con sus madres y padres manifiestan mayor bienestar emocional y un ajuste más positivo, elevada competencia conductual y académica, mejor autoestima, menos síntomas depresivos, mayor seguridad emocional y madurez psicosocial que los protegen ante conductas problemáticas como el consumo de drogas o el comportamiento antisocial (Antolín-Suárez, 2011; Oliva, Parra y Arranz, 2008; Steinberg, 2001).

Además, cuando la calidez y el amor impregnan las relaciones familiares, los chicos y las chicas se muestran más receptivos y sensibles a las prácticas educativas de sus progenitores (Collins y Laursen, 2004). Una buena relación contribuye a que todo lo que madres y padres representan, sus valores y conductas, sean más atractivos para el chico o la chica, lo que aumenta el poder de influencia de la familia haciendo a los jóvenes más permeables a la supervisión y asesoramiento parental.

Es cierto que durante estos años chicos y chicas muestran bastante rechazo a las manifestaciones externas de cariño por parte de sus progenitores. Sin embargo, ello no significa que el chico ya no necesite del amor o el cariño de su madre, más bien lo que ponen de manifiesto es que la expresión del amor debe ser más sutil y menos efusiva, especialmente si es pública. Los adolescentes siguen necesitando el afecto de sus cuidadores, pero estos deben adaptar las manifestaciones de afecto a las nuevas necesidades de los jóvenes.

Comparadas con la infancia, las relaciones entre progenitores y adolescentes pueden parecer frías y distantes, sin embargo, tras un análisis más en profundidad se descubre que simplemente suponen un cambio en la manifestación de la intimidad, una adaptación para dar respuesta más adecuada a las nuevas necesidades de chicas y chicos. Por consiguiente, madres y padres no deben interpretar la actitud esquivada del adolescente como una forma de rechazo a su afecto, sino como el deseo de mostrarse ante sí mismo y ante los demás como una persona madura y autónoma, que expresa su afecto de forma más adulta, a la par que exige esta madurez a las expresiones de afecto de sus padres y madres (Oliva y Parra, 2004).

1.2.2.3. El control parental.

La evidencia empírica pone de manifiesto que el establecimiento de límites y normas y la existencia de un buen control parental se asocia a mayores niveles de competencia en los hijos e hijas adolescentes (Oliva et al., 2011).

Además, según diversas investigaciones la presencia de control no sólo está relacionada con buen desarrollo adolescente sino que también previenen la aparición de problemas conductuales como el consumo de drogas y la delincuencia (Antolín-Suárez, 2011; Parra y Oliva, 2006). En este sentido, la supervisión de la conducta y la regulación del comportamiento serían aspectos fundamentales para el bienestar de hijas e hijos, no sólo durante la infancia, sino también durante la adolescencia. Bajos niveles de control están relacionados con un peor rendimiento académico, con más abuso de drogas y más problemas externos en general. El control parental influye directamente sobre el desarrollo de los hijos e hijas, sobre todo previniendo la aparición de problemas de conducta (Fletcher, Steinberg y Williams-Wheeler, 2004). Así, cuando madres y padres establecen normas claras, cuando chicas y chicos saben que existen límites y conocen donde se encuentran, es más fácil que se mantengan alejados de iguales conflictivos y de actividades de riesgo.

No obstante, la relación entre control parental y bienestar adolescente parece seguir una trayectoria curvilínea, por lo que niveles altos de control no implican necesariamente más ventajas para chicos y chicas que niveles medios. Y tan perjudicial es el excesivo control, como su ausencia (Baumrind, 1991).

Por otro lado, es importante tener en cuenta que existen diferentes maneras de controlar la conducta de los hijos e hijas y no todas se asocian con un mejor desarrollo

adolescente. En este sentido, estudios recientes muestran que en la adolescencia se deben ajustar los niveles de supervisión respetando las nuevas necesidades de los chicos y chicas adolescentes (Oliva, 2015). Necesidades de mayor intimidad, de mayor autonomía, de mayor poder de decisión y de mayor independencia. La forma de controlar a los 3 años no debe ser la misma que a los 13 y padres y madres deben hacer un esfuerzo por adaptar sus formas de control a la creciente madurez de hijas e hijos.

Además, conviene destacar la diferenciación entre control psicológico, control conductual y revelación. *El control psicológico* hace referencia a un control intrusivo y manipulador de los pensamientos y sentimientos de hijas e hijos, caracterizado por la utilización de métodos como la retirada de afecto o tratar de generar sentimientos de culpa, y que viola claramente la individualidad del menor impidiendo su autonomía. Frente a este tipo de control existe otro de carácter más conductual, también denominado *monitorización*, a través del cual padres y madres pondrían límites y supervisarían la conducta de sus hijos e hijas con el fin de facilitarles un desarrollo más saludable. En el centro de esta distinción, siguiendo a Pettit y Laird (2002), se encuentra el objetivo que los progenitores pretenden con cada una de las formas de control. Así, mientras que la monitorización refleja el esfuerzo de los padres por adaptar y regular la conducta del hijo a través de su guía y supervisión, el control psicológico emana de una motivación de los progenitores por seguir manteniendo el poder en la relación, inhibiendo el desarrollo de la autonomía del hijo y manteniendo su dependencia de los padres (Petit y Laird, 2002). Por último, *la revelación* es una forma de control en la que padres y madres saben del comportamiento de sus hijas e hijos por lo que éstos cuentan espontáneamente (Kerr y Stattin, 2000; Stattin y Kerr, 2000). Así, por ejemplo, una madre supervisaría el comportamiento de su hija de 15 años cuando la chica le cuenta, de forma libre y natural, lo que hace con sus amigas cuando sale. Evidentemente, la revelación como forma de control está muy influenciada por el clima positivo del hogar. Un clima de confianza que permita a los jóvenes expresarse libremente y hablar de sus relaciones y actividades.

Conviene insistir en que la relación entre control parental y bienestar adolescente no parece ser lineal sino curvilínea y que no todos los tipos de control se relacionan con un mejor ajuste adolescente. Si bien el control conductual se asocia a mayores niveles de ajuste y bienestar adolescente, el control psicológico se muestra asociado a un peor desarrollo y efectos muy negativos sobre la esfera emocional (Oliva, Parra y Reina, 2014; Silk, Morris, Kanaya y Steinberg, 2003), pues en cierta medida este último tipo de control refleja un intento de los progenitores por defender y mantener su estatus de poder en la relación con el hijo o la hija incluso a costa de su bienestar e autonomía. La revelación, por su parte, parece constituir una de las mejores formas de control durante la adolescencia (Kerr y Stattin, 2000; Stattin y Kerr, 2000), mejor incluso que las preguntas directas de madres y padres sobre, por ejemplo, lo que han hecho el fin de semana o con qué amigos han salido.

Es importante recordar en este momento que, para el adecuado desarrollo de chicos y chicas, es esencial la regulación de su comportamiento (control conductual,

monitorización, revelación...) así como la promoción de un adecuado nivel de autonomía psicológica que les permita formarse como personas independientes. Si el control de madres y padres interfiere con la necesidad adolescente de manejar su vida, cualquier beneficio, incluso la disminución de problemas de conducta, podría ser a costa de generar algunos problemas emocionales tales como síntomas depresivos o baja autoestima (Kerr y Stattin, 2000).

1.2.2.4. La promoción de la autonomía.

De acuerdo con la Teoría de la Auto-determinación (Deci y Ryan, 2000), existen tres necesidades psicológicas universales: la competencia, la autonomía y la relación con los demás. La búsqueda y la satisfacción de estas necesidades se postulan como esenciales para el crecimiento y el bienestar y esto se ve corroborado en gran parte de la investigación empírica desarrollada en relación a la adolescencia.

En este periodo evolutivo, debido a la maduración física, al desarrollo de nuevas capacidades cognitivas, al proceso de construcción de la propia identidad personal y al mayor tiempo que chicos y chicas pasan con el grupo de iguales, unos y otras comienzan a sentirse capaces de dirigir sus propias vidas y exigen mayores cotas de autonomía. El desarrollo de la autonomía se constituye así como uno de los principales logros que chicos y chicas deben alcanzar durante estos años. Logro que marca la transición de la adolescencia a la adultez y que debe conseguirse manteniendo unas adecuadas relaciones con las personas significativas para la juventud, especialmente sus madres y padres.

La promoción de la autonomía, entendida como las prácticas parentales que van encaminadas a que hijas e hijos desarrollen una mayor capacidad para pensar, formar opiniones y tomar decisiones basadas en sus propios valores, metas e intereses por sí mismos, es fundamental para el desarrollo de chicas y chicos. El desarrollo adolescente más saludable se produce en aquellos contextos familiares donde unas y otros siguen unidos a padres y madres al mismo tiempo que son animados a expresar su propia individualidad (Grotevant y Cooper, 1986). Son los chicos y chicas provenientes de este tipo de hogares los que presentan un desarrollo general más saludable, un mejor ajuste y una mayor competencia psicosocial. Además, los intercambios verbales frecuentes en estas familias servirán para estimular el desarrollo cognitivo de hijas e hijos y su habilidad para la adopción de perspectivas, e influirán positivamente sobre su rendimiento académico. Por el contrario, los padres y madres que limitan las posibilidades adolescentes, obstaculizando su creciente deseo de autonomía y castigando sus muestras de pensamiento independiente, tendrán hijos e hijas con más problemas internos como ansiedad, síntomas depresivos o dificultades en el logro de la identidad personal. En este sentido, las prácticas que se describieron en el apartado anterior bajo la etiqueta de control psicológico, y que incluían la inducción de culpa o la retirada de afecto, tendrán una influencia claramente negativa sobre el desarrollo de la autonomía adolescente.

1.2.3. La escuela como fuente de activos para el desarrollo positivo adolescente.

En la actualidad, no se albergan dudas sobre la importante función educativa y formativa desarrollada por la institución escolar (Rodrigo, 1999; Saurín, Rostán y Serrat, 2003). En la escuela, se enriquece el dominio intelectual y se adquieren y perfeccionan competencias socioemocionales que le facilitan la integración en la sociedad. Desde el modelo de desarrollo positivo adolescente, resulta crucial conocer las características del contexto escolar que contribuyen al bienestar y ajuste adolescente.

1.2.3.1. Activos escolares propuestos por el Search Institute.

Entre las aproximaciones teóricas sobre el desarrollo positivo adolescente, ocupa un lugar destacado la propuesta de los 40 Developmental Assets, desarrollados por Peter Benson y sus colegas del Search Institute (Benson et al., 2004). Dicha propuesta resulta interesante para evaluar la contribución escolar, en el sentido de que es de esperar que aquellos adolescentes que gozan de un mayor número de recursos o activos relacionados con el contexto escolar tendrán mejor desarrollo, competencia y ajuste (véase Tabla 2).

Tabla 2. Los recursos o activos para el desarrollo positivo adolescente relacionados con el contexto escolar.

- Relaciones con otros adultos: el adolescente recibe apoyo de tres o más adultos que no son sus padres, entre ellos, educadores.
- Clima escolar que apoya al alumnado: la escuela proporciona un entorno afectuoso y estimulante.
- 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.
- Seguridad: el adolescente se siente seguro en la escuela, además de en su familia y en el barrio.
- Límites claros en la escuela: la escuela tiene normas y sanciones claras.
- Modelos adultos: que no solo los padres, sino otros adultos –entre ellos, educadores- ofrezcan modelos de conducta responsable y positiva.
- 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.
- Altas expectativas: padres y profesores animan al adolescente a que trabaje lo mejor que pueda.

Partiendo de lo anterior, debe entenderse que desde la lógica del desarrollo positivo adolescente, la escuela como contexto en sí mismo puede constituir un entorno promotor no sólo de la eficacia escolar en los resultados académicos, sino del desarrollo adolescente positivo si se dan los activos adecuados (Scales et al., 2000).

1.2.3.2. Activos escolares a nivel de centro.

De manera complementaria a la teoría de los 40 Developmental Assets del Search Institute, surge en el plano nacional una propuesta de activos escolares a nivel de centro (Pertegal, 2014). Esta propuesta se centra en sintetizar los rasgos fundamentales que caracterizan a las escuelas que funcionan como verdaderas promotoras del desarrollo positivo y establece las siguientes dimensiones de análisis y/o intervención (Pertegal y Hernando, 2015):

- 1) *La creación de un “ambiente positivo” que represente un clima cálido y seguro como base para la convivencia en el centro.* El centro educativo debe ser un entorno que contribuya a una experiencia física y psicológica de seguridad del adolescente, y que sea la plataforma para el propio desarrollo personal y para el establecimiento de relaciones constructivas y positivas con los iguales y con los educadores.
- 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 contruidos 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 tanto por parte del alumnado como del profesorado.
- 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 sólo al ajuste y adaptación del alumnado, sino también a la promoción de conductas positivas en el adolescente, a partir de unas metas educativas compartidas y unas expectativas claras sobre las normas y valores promovidos en el centro educativo.
- 4) *La oferta de oportunidades positivas para el desarrollo de competencias y el empoderamiento.* 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 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.

Si bien, como se defiende más adelante, resulta crucial analizar los activos escolares a nivel de interacción directa entre los distintos agentes que configuran la comunidad educativa, se debe tener presente que la evidencia empírica disponible viene a corroborar que las escuelas que presentan estos cuatro rasgos positivos no sólo promueven buenos resultados académicos, sino que también fomentan el desarrollo positivo adolescente, a la vez que previenen la aparición de problemas y conductas de riesgo en la adolescencia (Oliva et al., 2011).

1.2.3.3. Activos escolares desde la teoría de la autodeterminación.

De acuerdo con la Teoría de la Auto-determinación (Deci y Ryan, 2000), existen tres necesidades psicológicas básicas y universales: la competencia, la autonomía y la relación con los demás. La búsqueda y la satisfacción de estas necesidades se postulan como esenciales para el desarrollo y bienestar psicológico.

Desde esta teoría se defiende la importancia de crear contextos que permitan satisfacer estas tres necesidades, pues la frustración de esta satisfacción acarrearía costos funcionales y un descenso del bienestar psicológico como la investigación empírica pone de manifiesto (Sheldon y Filak, 2008).

Además, la aplicación de esta teoría al ámbito educativo ha puesto en evidencia de manera reiterada que la satisfacción de las tres necesidades básicas aumenta la motivación intrínseca de los estudiantes y su percepción de bienestar (Niemic, Ryan y Deci, 2010). También conduce a un mayor compromiso estudiantil (Jang, Reeve, Ryan y Kim, 2009) y una mayor motivación académica (Chirkov y Ryan, 2001).

En este contexto, los estudios indican de manera clara que aquellos profesores que promueven la autonomía de los alumnos consiguen mejores resultados académicos y bienestar psicológico en su alumnado. Tsai, Kunter, Lüdtke, Trautwein y Ryan (2008) estudiaron el interés de los estudiantes por las asignaturas escolares y demostraron que éste se veía incrementado cuando sus profesores apoyaban sus prácticas docentes en la promoción de la autonomía del alumnado. En el contexto de la educación física, Standage, Duda y Ntoumanis (2006) hallaron que el apoyo a la autonomía se asociaba con mayor esfuerzo y persistencia por parte de los estudiantes. Por su parte, Reeve, Bolt y Cai (1999) analizaron el comportamiento de los profesores y encontraron que aquellos que fomentaban la autonomía tenían más probabilidades de satisfacer los deseos de sus estudiantes, de responder a sus preguntas y generar una mayor motivación intrínseca. Además, Kaplan y Assor (2012) demostraron que el apoyo a la autonomía se asociaba a más emociones positivas en los estudiantes y sus profesores y reducía la violencia presente en el aula.

De manera complementaria a la satisfacción de las necesidades básicas por parte de alumnado se encuentra la satisfacción de éstas necesidades por parte del profesorado. En un estudio de Taylor, Ntoumanis y Standage (2008), realizado con una muestra de 204 profesores de Educación Superior del Reino Unido, se encontró que los niveles

de satisfacción de las necesidades básicas en los docentes predecía el grado en que éstos trataban de lograr el entendimiento de los alumnos y les proporcionaban ayuda y apoyo instrumental. Más recientemente, Korthagen y Evelein (2016), volvieron a corroborar la relación entre la satisfacción de las necesidades básicas del profesorado y su práctica docente. Estos autores encontraron que la satisfacción de las necesidades de competencia y relación con los demás se asociaban a mayores niveles de influencia y proximidad con el alumnado. Y en base a la evidencia obtenida en el marco del Model for Interpersonal Teacher Behavior (MITB) (Wubbels, Brekelmans, Den Brok y Van Tartwijk, 2006; Wubbels, Den Brok, Tartwijk y Levy, 2012) argumentan que tales características del profesor se asocian a buenos resultados de aprendizaje (Wubbels et al., 2006).

En conclusión, a día de hoy la evidencia empírica disponible pone de relieve la importancia de crear contextos escolares que permitan satisfacer las necesidades básicas del alumnado y el profesorado. Además, en este cometido, resulta esencial tener presente que, como defendió enérgicamente el National Research Council's Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn (2004), aunque las políticas a nivel de escuela y los esfuerzos para reestructurar los centros educativos puedan beneficiar a los estudiantes de muchas maneras, el aprendizaje y el bienestar del alumnado está más directa y profundamente afectado por cómo y qué enseña el profesorado dentro del aula. Así, de cara a analizar aquellos aspectos escolares que promueven el desarrollo positivo en el alumnado es crucial volver la mirada hacia las prácticas docentes desarrolladas en el aula y al importante papel que juegan las variables personales del profesorado (promoción de autonomía y creatividad en el alumnado, prácticas de gestión del aula, sistema de refuerzo y castigo, creencias y bienestar docente...).

1.2.4. El valor de la comunidad para promover el desarrollo positivo adolescente.

El vecindario o barrio es un contexto de influencia esencial para el ajuste psicosocial de niños y jóvenes que gana importancia en la adolescencia, pues a partir de la pubertad cada vez es mayor el tiempo que chicos y chicas pasan fuera del hogar y de la escuela (Larson, Richards, Moneta, Holmbeck y Duckett, 1996).

Como se indicaba en otro lugar (Oliva, 2015), el interés por el estudio del barrio como contexto para el desarrollo de jóvenes y adolescentes no es nuevo, y tiene sus raíces en algunas circunstancias demográficas que llevaron a la concentración de población marginal en algunas áreas urbanas. En esas áreas desfavorecidas aumentaron algunos problemas como el abandono escolar, el consumo de sustancias o las conductas antisociales, y con ellos creció entre los poderes públicos la preocupación por conocer las causas que generaban esta conflictividad. En cierta medida se puede decir que la mayor parte de la investigación se ha centrado en analizar las dimensiones del vecindario relacionadas con conductas problemáticas, siendo muy escasos los estudios acerca de los activos del barrio que favorecen el desarrollo positivo de la población juvenil.

Afortunadamente, en los últimos años han surgido estudios que, con nuevos métodos e ideas, tratan de explicar qué es lo que hace que un barrio sea un lugar saludable para el desarrollo y el bienestar de sus residentes más jóvenes. Por ejemplo, desde el modelo del desarrollo positivo adolescente se ha destacado la importancia de los factores relativos al barrio como la seguridad del vecindario, la existencia de normas y límites claros o el empoderamiento y valoración positiva de los jóvenes por parte de la población adulta (Benson et al., 2006). Otros autores han señalado aspectos tales como el capital social o la eficacia colectiva (Cancino, 2005; Putnam, 1993). En esta revisión nos centraremos en aquellos recursos comunitarios para los que existe mayor evidencia empírica: los recursos institucionales existentes en la zona; la vinculación con el barrio o comunidad; la eficacia colectiva unida a las normas y seguridad del barrio; y la participación y empoderamiento de los jóvenes para intervenir en los asuntos públicos.

1.2.4.1. Los recursos institucionales.

Por recursos institucionales se hace referencia a la calidad, cantidad y diversidad de servicios comunitarios que puedan satisfacer algunas de las necesidades de los jóvenes, tales como bibliotecas, escuelas, centros deportivos, actividades culturales, servicios de salud o parques públicos.

La escuela o instituto es uno de los principales recursos a través de los que tiene lugar la influencia del barrio, ya que algunos aspectos que afectan a la calidad educativa, tales como el equipamiento, el clima, la seguridad o la extracción social del alumnado, están relacionados con el nivel socioeconómico de la zona en la que se ubica la escuela. Así, en algunos países puede ocurrir que las barriadas más pobres tengan escuelas de peor calidad, lo que podría explicar parcialmente los peores resultados académicos de los chicos y chicas de los distritos más desfavorecidos, y la importancia de dotar a estos centros de planes de atención preferente que compensen las desigualdades educativas de su alumnado.

Los servicios sociales o de salud, especialmente aquellos dirigidos a la población joven, también han mostrado estar relacionados con algunos indicadores de salud física y mental, como el ajuste emocional o la sexualidad sin riesgos. No obstante, hay que señalar que es importante que estos servicios estén orientados hacia la población joven, adaptando su ubicación y horarios y llevando a cabo programas específicos para dicha población. De esa manera, se facilita que chicos y chicas hagan uso de ellos (Oliva, 2015).

Un recurso institucional que claramente ha mostrado su relación con el desarrollo positivo adolescente ha sido la presencia en la zona de actividades sociales y recreativas o de tiempo libre (Parra, Oliva y Antolín-Suarez, 2009). Existe una importante evidencia acerca de la importancia que tienen los programas de actividades extraescolares, especialmente para aquellos adolescentes de zonas más desfavorecidas (Eccles y Gootman, 2002; Gardner, Roth y Brooks-Gunn, 2008).

También es importante que existan en la zona algunos espacios verdes en los que chicos y chicas pueden reunirse y realizar actividades al aire libre. Cuando los jóvenes tienen la fortuna de disponer de esos lugares cerca de casa, hay más probabilidades de que pasen en ellos más tiempo y no necesiten alejarse del barrio, con lo que será mayor la supervisión por parte de las personas adultas. Otro tipo de espacios como plazas o locales en los que puedan coincidir vecinos de distintas edades van a favorecer la comunicación intergeneracional y el conocimiento mutuo.

1.2.4.2. La vinculación con el barrio o comunidad.

Dentro de los constructos psicológicos analizados en relación al barrio toma especial relevancia el sentido de comunidad o vinculación al barrio. Este concepto psicológico ha sido utilizado para hacer referencia a la sensación de pertenencia, de interés o preocupación por los demás y por el grupo, y en una creencia compartida de que las necesidades de sus miembros serán satisfechas por el compromiso colectivo. Es decir, además de la identificación con el grupo de vecinos, el sujeto debe percibir una cierta capacidad de influencia sobre la vida del vecindario y una tendencia a ayudar a los demás y a satisfacer sus necesidades. Sin olvidar la conexión emocional entre todos los vecinos. Por lo tanto, el apego o vinculación emocional con el barrio supone un sentimiento de que el residente se preocupa por su vecindario y el vecindario se preocupa por sus residentes.

El sentimiento de pertenencia es considerado por el modelo del desarrollo positivo adolescente como un activo de mucha importancia. Como ponen de manifiesto distintos estudios (Zani, Cicognani y Albanesi, 2001), sentirse vinculado al barrio en el que se vive va a favorecer el fortalecimiento de la autoestima, la construcción de una identidad personal mediante la adquisición de valores y el establecimiento de vínculos positivos con los iguales, pero también con los adultos. Y es que los adultos pueden actuar como mentores que complementen de forma favorable la influencia parental, en unos momentos en que los adolescentes pueden beneficiarse mucho de unos modelos adultos alternativos a los que encuentra en casa. Incluso en algunos casos, estos modelos ofrecidos por los vecinos adultos compensan la influencia negativa que algunos iguales pueden llegar a ejercer sobre chicos y chicas.

Estos sentimientos no son sólo favorables para el desarrollo adolescente cuando se dan entre los residentes más jóvenes, sino que son igualmente positivos cuando son compartidos por los vecinos de más edad. Desde un punto de vista ecológico o sistémico hay suficientes motivos para justificar que cuando los padres se sienten vinculados con la comunidad en la que residen y mantienen conexiones con sus vecinos, el funcionamiento familiar se ve favorecido. Estos padres suelen mostrar mejores relaciones maritales, más bienestar psicológico, estrategias más eficaces para afrontar el estrés y unos estilos parentales que tienden a promover el desarrollo infantil y adolescente. En cambio, en aquellos vecindarios en los que el sentido de pertenencia es más bajo y predomina el aislamiento social, la conflictividad familiar suele ser mayor, así como los niveles de estrés y ansiedad de madres y padres, que tienden a mostrar

estilos parentales menos positivos marcados por el escaso afecto y la alta punitividad. Es decir, se puede afirmar que aspectos relacionados con el bienestar parental, como la salud mental o las estrategias de afrontamiento, van a mediar la relación existente entre ciertas características del barrio y el desarrollo positivo de los residentes adolescentes. Algunos estudios cuasi-experimentales han encontrado que los adolescentes que se trasladaron de barrios donde los activos eran escasos a barrios de mayor nivel de activos declararon mejorías en los estilos educativos de sus padres en relación con quienes permanecieron en el mismo vecindario (Taylor, 2000). Este dato pone de manifiesto la estrecha relación e interdependencia existente entre todos los contextos en los que el adolescente está inmerso, y cómo lo que ocurre en casa tiene mucho que ver con las condiciones del vecindario.

1.2.4.3. Eficacia colectiva, normas y seguridad.

La eficacia colectiva, definida por algunos autores como el deseo de los vecinos de implicarse de forma activa en beneficio de la comunidad (Cancino, 2005), se ha vislumbrado como uno de los principales mecanismos a través de los cuales el vecindario puede ejercer su influencia sobre los adolescentes. Por ejemplo, esta implicación lleva a los vecinos a mostrar un mayor interés por supervisar y controlar el comportamiento de sus residentes más jóvenes y a una mayor predisposición a intervenir en el caso de que detecten conductas incívicas y contrarias a las normas de la comunidad. Este control social es un importante activo del barrio, que sería el equivalente a nivel comunitario del control parental y que, al igual que éste, está relacionado con el ajuste comportamental de chicos y chicas. Además, cabe esperar que en barrios muy cohesionados y con alta eficacia colectiva los progenitores puedan permitirse mostrarse menos restrictivos con sus hijos, ya que existe un alto grado de monitorización por parte del vecindario. Así, los padres de un chico o chica de 14 ó 15 años, residente en una pequeña localidad muy cohesionada, pueden dejar que regrese más tarde a casa los fines de semana porque tienen la tranquilidad de que si se implicara en comportamientos de riesgo ello no pasaría desapercibido para el vecindario.

Teniendo en cuenta la relación existente entre el sentido de pertenencia y la eficacia colectiva (Cancino, 2005), no es de extrañar que en barrios en los que los vecinos sienten una menor vinculación la eficacia colectiva y el control social sean también muy bajos. Aunque algunos estudios apuntan una cierta relación entre el nivel socio-económico del barrio y estos activos (Leventhal y Brooks-Gunn, 2000), la relación no parece demasiado sólida. Probablemente porque la falta de cohesión y eficacia colectiva no es en absoluto privativa de los vecindarios desfavorecidos, ya que algunas barriadas de alto nivel, formadas por viviendas unifamiliares aisladas, ofrecen una estructura urbanística dispersa y sociófuga que dificulta la interacción y el contacto entre vecinos.

Otro factor comunitario importante para el desarrollo adolescente es la seguridad del vecindario. La seguridad es uno de los activos comunitarios que con más frecuencia ha sido tenido en cuenta por los investigadores, y la falta de seguridad ha aparecido

reiteradamente asociada con el desajuste comportamental de los chicos y chicas de la zona. Son muchos los estudios que encuentran que aquellos adolescentes que residen en vecindarios en los que no hay fácil acceso a las drogas y en los que la violencia entre grupos y los actos antisociales son poco frecuentes, muestran un mejor ajuste, no sólo conductual, sino también emocional (Duncan, Duncan y Strycker, 2002). Por el contrario, la disponibilidad de sustancias ilegales en el barrio es un importante predictor de su consumo, así como de las conductas violentas y de la afiliación a bandas (Lambert, Brown, Phillips y Jalongo, 2004).

Las normas y conductas del grupo de iguales son otra de las vías a través de las cuales la estructura del vecindario puede influir en el ajuste adolescente, especialmente a nivel social y emocional. Por lo general, se tiende a pensar que estos efectos son negativos, olvidándose con frecuencia el importante papel positivo que el grupo de iguales desempeña durante la adolescencia (Harris, 1998). Sin embargo, las influencias pueden ser negativas en algunos casos, y ese influjo nocivo del grupo se acentúa cuando las instituciones de la comunidad y los vecinos fracasan a la hora de regular el comportamiento adolescente, algo que ocurre con mucha frecuencia en contextos en los que las redes sociales de chicos y chicas suelen incluir sujetos antisociales que ofrecen modelos poco recomendables. En cambio, cuando hay instituciones tanto formales como informales en el barrio, con capacidad para supervisar las actividades de estos grupos de iguales, los adolescentes suelen presentar un mejor ajuste y desarrollo. Estas instituciones pueden ser desde club deportivos hasta asociaciones religiosas o culturales. En ellas, chicos y chicas tienen contacto directo con monitores o dinamizadores que pueden ejercer una supervisión directa que actúa tanto para prevenir el surgimiento de comportamientos que vayan en contra de las normas de la comunidad como para promover conductas positivas.

1.2.4.4. La participación y el empoderamiento.

El concepto de empoderamiento aparece estrechamente ligado al de desarrollo positivo adolescente puesto que ambos suponen un cambio hacia una teoría y una práctica basadas en los activos y las fortalezas. También conlleva una deriva hacia una visión positiva de jóvenes y adolescentes, hasta el punto de atribuirles la madurez y competencia suficientes para tomar decisiones e intervenir en asuntos que les afectan directamente, como son muchos de los que tienen como escenario el barrio. El empoderamiento ha sido definido como un mecanismo por el que la gente, los grupos y las comunidades se hacen con el control de sus propios asuntos, y se puede entender a nivel individual, familiar, organizacional y comunitario.

Para Zimmerman (2000), los procesos empoderadores en una comunidad o barrio incluyen un sistema de participación abierto que toma en serio las actitudes y asuntos de interés de los ciudadanos e incluye un liderazgo fuerte que busca consejo y ayuda de los miembros de la comunidad. Cuando se trata de la participación y el empoderamiento de los adolescentes, se puede hablar de un proceso mutuo de asociación transaccional entre adultos y jóvenes. Un elemento clave del proceso es el rol

de las personas adultas del vecindario para crear un contexto acogedor y empoderador que facilite y permita la participación de los vecinos de menos edad en los asuntos públicos de la comunidad, algo que supone un importante cambio de mentalidad con respecto a la adolescencia. El principio central que ha guiado algunos programas dirigidos a aumentar el empoderamiento juvenil en una determinada comunidad es el reconocimiento de que los jóvenes son recursos que deben ser llamados a participar en los asuntos comunitarios. Estos programas requieren un fuerte apoyo social y de mucha confianza por parte de adultos cercanos, que depositen grandes expectativas en los jóvenes participantes y refuercen sus logros.

1.3. VISIÓN DEL MODELO DE DESARROLLO POSITIVO Y LOS CONCEPTOS DE FELICIDAD Y BIENESTAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ADOLESCENTES, PROGENITORES Y DOCENTES.

Si en el apartado uno se revisó la visión de expertos y profesionales sobre los modelos de desarrollo positivo y las competencias que caracterizan a un adolescente floreciente, o sobre la felicidad y bienestar adolescente, en este apartado se analizará la literatura previa sobre la visión que adolescentes, padres y profesores mantienen sobre estos aspectos.

Se parte de la consideración de que los adolescentes, los padres y madres y los docentes son agentes activos, capaces de reflexionar sobre sus necesidades y competencias y capaces de valorar los principales contextos de desarrollo adolescente. Desde este marco de referencia, este apartado comienza con una revisión de los escasos estudios que analizan la visión que tienen los chicos y las chicas adolescentes sobre las competencias que caracterizan a un adolescente ideal. Seguidamente se abordan sus concepciones sobre el bienestar y la felicidad. Concretamente, se explorarán aspectos relativos tanto a la definición de felicidad (¿qué significa para los chicos y chicas adolescentes ser felices?) como a los factores o dimensiones que estimulan este estado (¿qué hace les hace sentirse felices?). También se atenderán a aspectos culturales y tendencias evolutivas en la construcción de los significados de la felicidad. A continuación se revisará el estado de la cuestión relativa a la visión de los adolescentes sobre los principales contextos de referencia (la familia, la escuela y el barrio). Para finalizar, se dedicará un espacio a complementar la perspectiva del adolescente con las creencias que los padres, las madres y el profesorado tienen sobre estas cuestiones.

1.3.1. Visión de los adolescentes sobre las competencias que caracterizan su desarrollo positivo, los contextos que lo promueven y los conceptos de bienestar y felicidad.

Como se ha venido describiendo a lo largo de esta revisión, las principales aportaciones sobre qué es un adolescente competente provienen de estudios basados en la opinión

de expertos y profesionales, siendo muy pocos los trabajos que han puesto el punto de mira en la visión que jóvenes y adolescentes mantienen sobre sus propias competencias. A este déficit se añade el hecho de que la mayor parte de las investigaciones que han considerado la perspectiva de chicas y chicos adolescentes son estudios poco actuales que se han ocupado de las ideas o representaciones sociales que sostienen acerca de esta etapa evolutiva. Además, estos estudios se han desarrollado fundamentalmente desde el modelo del déficit y los estereotipos de la adolescencia como una etapa evolutiva complicada (Buchanan y Holmbeck, 1998; Holmbeck y Hill, 1988).

Los escasos estudios que evalúan las características o rasgos que según los adolescentes definen su desarrollo positivo recalcan la centralidad de los aspectos sociales en la representación que los chicos y las chicas construyen del adolescente ideal. En esta línea, se sitúan las investigaciones de King et al. (2005) sobre las concepciones que los adolescentes mantenían del florecimiento adolescente o el de Casco y Oliva (2004) sobre los valores que definen a un adolescente competente. Estos trabajos han puesto de manifiesto que chicos y chicas consideraban que un adolescente competente es aquel que está integrado en un grupo, tiene buenos amigos y es apreciado por los compañeros. También, el estudio de Datu y Valdez (2012) añade la importancia de los valores morales y éticos en las relaciones con los demás. Entre estos valores se situaban principalmente aspectos prosociales como la amabilidad y la simpatía, el respeto y la educación hacia otras personas, la honestidad, la lealtad o la tolerancia (Bronk, 2008; Casas, 2010; King et al., 2005). En esta línea se sitúa investigación de Casas y Bello (2012) sobre la calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en alumnos españoles de 1º de Educación Secundaria Obligatoria. En este estudio se encontró que los aspectos que los adolescentes más valoraban de ellos mismos y por los que les gustaría ser admirados cuando fueran mayores eran su amabilidad, su personalidad, su familia, sus relaciones con las personas y su simpatía.

Los valores académicos también ocupaban un lugar fundamental entre las competencias que los adolescentes valoraban más. Concretamente, aspectos como el rendimiento académico, la implicación en tareas escolares, la responsabilidad y ética en los estudios, los conocimientos y la orientación a metas futuras se situaban entre los más apreciados como representativos de un adolescente ideal (Casas y Bello, 2012; Casco y Oliva, 2004; King et al., 2005).

En este punto es importante mencionar algunas diferencias evolutivas encontradas en estos estudios. Por ejemplo, King et al. (2005) encontraron que mientras que los adolescentes de menor edad tendían a valorar el desarrollo positivo principalmente a partir de aspectos curriculares, los de mayor edad otorgaban más importancia a las dimensiones de su auto-concepto y a las relaciones sociales. Concretamente, los adolescentes tardíos construían su idea de adolescente competente en base a indicadores personales como el auto-concepto positivo, la capacidad de logro y contribución y la actitud positiva ante la vida. También consideraban que el adolescente ideal debía ser feliz, exitoso, responsable, motivado y comprometido, además de estar socialmente integrado y destacar por sus habilidades sociales y comunicativas y por su liderazgo.

La capacidad de funcionamiento autónomo también se situaba entre las competencias que según chicos y chicas caracteriza el desarrollo positivo. En este sentido, Casco y Oliva (2004) evidenciaron que según los jóvenes, el adolescente ideal debe ser autónomo y tener capacidad para tomar sus propias decisiones. Además, debe ser capaz de pensar y razonar por sí mismo, poder resolver autónomamente los problemas que puedan presentársele y saber expresarse correctamente. También, los valores saludables relacionados con el no consumo de alcohol y drogas y la no violencia eran especialmente valorados por chicas y chicos.

En contraste, aspectos más relacionados con la imagen o apariencia física, las preferencias u orientaciones artístico culturales y el poder no parecen constituir aspectos determinantes en la visión que chicos y chicas construyen sobre el adolescente ideal (Casco y Oliva, 2004; King et al., 2005). Asimismo, es importante notar que la visión del florecimiento adolescente se aleja de dimensiones tangibles como el dinero o las posesiones materiales (Casas y Bello, 2012). Además, en caso de que estos aspectos fueran mencionados, su relevancia residía en que podían ser la vía para alcanzar un propósito superior como la felicidad (Glanzer, Hill y Robinson, 2015; King et al., 2005).

Otras importantes aportaciones en esta área provienen de los estudios sobre el propósito de vida de los chicos y chicas adolescentes. Como se expuso en el apartado primero, tener un propósito de vida implica comprender quiénes son y hacia dónde se orientan sus vidas. Por tanto, el establecimiento de un propósito de vida constituye un reto evolutivo trascendental, además de un componente crítico para el desarrollo positivo que les ayuda a calificar a qué le otorgan o no importancia, les aporta voluntad y orienta sus acciones hacia el logro de metas y objetivos personales a corto y largo plazo (Bronk, 2011; Bronk, 2014; Damon, 2008; Damon et al., 2003; Hill, Burrow y Sumner, 2013; McKnight y Kashdan, 2009; Quinn, 2012).

De las investigaciones en esta línea se deriva que tanto chicos como chicas tienden a definir su propósito de vida como un constructo prosocial. Un ejemplo de ello podemos encontrarlo en el trabajo de Hill et al. (2010), en el que se pidió a una muestra de adolescentes que definieran con sus propias palabras qué significaba para ellos tener un propósito de vida, es decir, cuáles eran sus objetivos o metas en la vida. Estos autores encontraron que los objetivos y orientaciones prosociales eran elementos prioritarios en su idea de propósito de vida. Concretamente, éstos valoraban notablemente aspectos relacionados con la capacidad de esfuerzo para ayudar a otras personas. Resultados en esta misma línea obtuvieron Hill, Burrow, Brandenberger, Lapsley y Collado-Quaranta (2010), quienes además evidencian cómo las orientaciones prosociales constituían un sólido predictor de bienestar vital y crecimiento personal.

Los propósitos académicos, especialmente en la etapa de la adolescencia media y tardía, cobran una relevancia trascendental, llegando en algunos casos a situarse en un nivel de importancia superior al resto de propósitos. En este sentido, Glanzer et al. (2015) evidenciaron que gran parte de las personas de entre 18 y 23 años que evaluaron articulaban su propósito de vida en torno metas académicas y profesionales

actuales o futuras (lograr éxitos académicos, estudiar una carrera, convertirse en un profesional en su área de interés...). También, Damon (2008) encontró que la carrera profesional y los logros académicos se situaban entre las principales motivaciones de los chicos y chicas adolescentes.

Por último, y no por ello menos importante, cabe subrayar el importante papel de la búsqueda de la felicidad como meta motivacional prioritaria entre adolescentes (Bronk, 2008; Hill et al., 2010). Es importante destacar que suelen percibir la búsqueda de la felicidad como un proceso más que como una meta final. En este sentido, Glanzer et al. (2015) sugieren que, aunque el logro de un estado de felicidad personal es el objetivo al que la juventud aspira, chicos y chicas tienden a formularlo mediante la persecución de pequeñas metas diarias que les aportan continuas dosis de satisfacción y felicidad.

1.3.2. Visión de los adolescentes sobre el bienestar y la felicidad.

La felicidad y el bienestar de niños, niñas y adolescentes representan una cuestión de enorme relevancia social que en las últimas décadas está ganando progresivamente interés. En el campo de la investigación, este mayor interés se constata en el incremento exponencial que en los últimos 20 años ha experimentado el número de estudios y publicaciones sobre la felicidad y el bienestar subjetivo (Kullenberg y Nelhans, 2015). No obstante, la mayor parte de las aportaciones en esta temática han sido investigaciones centradas en explorar los índices de felicidad y bienestar y analizar sus posibles determinantes.

Estudios desarrollados en esta línea con población infantil y adolescente han puesto de manifiesto que España se sitúa entre los países del mundo con mayores índices de felicidad y satisfacción vital infanto-juvenil. Ejemplo de ello son las macro-encuestas periódicas desarrolladas por UNICEF sobre el bienestar subjetivo y la calidad de vida de la población infantil, en las que se comparan los índices de felicidad y sus determinantes en diferentes países alrededor del mundo (véase UNICEF, 2007, 2013). En el último estudio (UNICEF, 2013) España era el tercer país -entre 21 países del mundo- con mayores índices de felicidad percibidos por adolescentes de 11, 13 y 15 años.

También, la Encuesta Social Europea 2010 (Observatorio de la Juventud en España, 2012) ha puesto de manifiesto que los jóvenes españoles afirman sentirse en términos generales muy o bastante felices, encontrándose mayores niveles de felicidad entre aquellos que cuentan con mayor apoyo social, que participan en más actividades comunitarias y que manifiestan tener una red más amplia de personas cercanas con las que compartir problemas y asuntos íntimos. Además, en comparación con otros países europeos, los niveles de felicidad de los jóvenes españoles eran superiores a la media europea.

Asimismo, la Organización Mundial de la Salud, a través del estudio Health Behaviour in School-aged Children (Inchley et al., 2016), señala que los adolescentes españoles ocupan entre la posición 10 y 15 en el ranking de países de la Unión Europea con

mayores índices de satisfacción vital, encontrándose menores niveles de satisfacción en las chicas que en los chicos y a medida que aumenta la edad.

Estas investigaciones han aportado interesantes evidencias sobre el estado de la felicidad y satisfacción con la vida de los chicos y chicas adolescentes, pero continúan dejando sin responder la pregunta de ¿qué consideran los adolescentes que es ser feliz? o ¿qué hace felices a los chicos y chicas adolescentes? De nuevo, en este campo de estudio, las concepciones y representaciones que los adolescentes elaboran sobre un aspecto tan prioritario para su desarrollo positivo como es su felicidad han vuelto a pasar desapercibidas, siendo muy escasa la investigación psicológica centrada en la visión que chicos y chicas adolescentes construyen del concepto de felicidad y de los factores que les hacen sentir felices.

La limitada investigación al respecto se ha realizado desde una doble vertiente (López-Pérez, Sánchez y Gummerum, 2015; Thoilliez, 2011). La primera, con una perspectiva más conceptual, ha planteado como objetivo conocer qué entienden los adolescentes por felicidad o lo que es lo mismo, qué significa para ellos ser felices. La segunda, focalizada en los determinantes de la felicidad, se ha ocupado del análisis de los factores que promueven el bienestar subjetivo o psicológico o, en otras palabras, qué hace a los adolescentes felices.

Los estudios que exploran cómo definen los adolescentes la felicidad o con qué conceptos la identifican han puesto de manifiesto que la felicidad, como constructo empírico, encierra multiplicidad de significados, no existiendo una definición universal del mismo (Averill y More, 1993; Oishi, Graham, Kesebir y Galinha, 2013). En este sentido, diversos estudios transculturales sugieren que, aunque la felicidad es un estado mental universal, su significado toma formas culturalmente específicas (Delle Fave et al., 2016; Uchida y Kitayama, 2009; Uchida, Norasakkunkit y Kitayama, 2004). Específicamente, diversos factores socio-culturales como las tradiciones filosóficas predominantes, las condiciones de vida o las influencias lingüísticas parecen tener una influencia determinante (Lu y Gilmour, 2004; Lu y Gilmour, 2006; Pflug, 2009). Así, las definiciones de felicidad que las personas elaboramos pueden adoptar muy diversas formas, desde la felicidad como el resultado de un estado de paz interior y un equilibrio entre afectos positivos y negativo, hasta la felicidad como el logro de los objetivos, deseos o necesidades. Sin olvidar las definiciones de felicidad como valor motivacional que orienta la forma en que nos enfrentamos a la vida o las conceptualizaciones basadas en la presencia de circunstancias externas favorables. Por tanto, para estudiar aspectos de la felicidad en una determinada cultura o sociedad primero es necesario comprender el significado que sus individuos atribuyen a este concepto y su influencia en la promoción del estado de bienestar.

En el marco del estudio de los significados que los adolescentes atribuyen a la felicidad resultan de especial interés las investigaciones empíricas desarrolladas desde el marco conceptual hedonismo versus eudaimonía. Desde la perspectiva hedonista, la felicidad es entendida como un estado de bienestar subjetivo que engloba una dimensión

cognitiva de satisfacción con la vida y una dimensión emocional constituida por la presencia de emociones positivas en contraste con las negativas (Diener, 1984, 2000; Diener, Oishi y Lucas, 2002). Por otra parte, desde la conceptualización eudaimónica, basada en el constructo de bienestar psicológico, la felicidad es entendida como un estado de equilibrio y crecimiento que implica componentes de búsqueda de significados, autorrealización y crecimiento personal junto al compromiso con las metas y valores sociales compartidos (Deci y Ryan, 2008; Delle Fave y Massimini, 2005; Ryff, 1989).

Los trabajos en torno a esta temática han constatado que los chicos y chicas adolescentes frecuentemente asocian la felicidad con el afecto positivo y los sentimientos de alegría, entusiasmo y placer característicos de las concepciones más hedonistas (Freire, Zenhas, Tavares e Iglésias, 2013; Pflug, 2009). Desde esta perspectiva la felicidad se concibe, por tanto, como un constructo multidimensional centrado en la expresión de emociones positivas a través de manifestaciones como la sonrisa o la risa, la ausencia de sentimientos negativos, problemas o preocupaciones y el resultado del logro de los deseos y necesidades tangibles o intangibles (Datu y Valdez, 2012). Ejemplo de ello es el estudio de Giacomoni, Souza y Hutz (2014) en el que se comprobó que entre el 40 y 50% de los niños y niñas de 11 y 12 años evaluados definían la felicidad a partir de sentimientos positivos como la alegría, el amor o la risa, entre otros.

Otras investigaciones han evidenciado el carácter más eudaimónico de los significados que chicos y chicas adolescentes atribuyen a la felicidad, ofreciendo así una visión más compleja de este concepto. Desde esta perspectiva, los adolescentes conciben la felicidad como un estado de armonía entre los afectos positivos y negativos y de equilibrio en las relaciones interpersonales (Lu, 2001; Lu y Gilmour, 2004). A este respecto, la satisfacción de las necesidades relacionales a través de relaciones cálidas, cercanas y afectuosas con los iguales y la familia representa un componente de trascendental relevancia para la definición eudaimónica de la felicidad (Delle Fave, Brdar, Freire, Vella-Brodrick y Wissing, 2011; Freire et al., 2013; López-Pérez et al., 2015; Lu y Gilmour, 2004; Pflug, 2009). También la satisfacción, la realización personal, el propósito de vida, la autonomía o la conquista de las metas y sueños que se persiguen constituyen importantes dimensiones eudaimónicas ligadas a la visión de felicidad de los chicos y chicas adolescentes (Pflug, 2009). Se trata, por tanto, de una conceptualización de la felicidad menos dependiente de las circunstancias y condiciones externas.

En el contraste entre la visión hedonista versus eudaimónica de la felicidad diversos estudios revelan que, mientras que los niños en etapa escolar o los adolescentes tempranos tienden a elaborar definiciones de la felicidad más basadas en componentes hedonistas, la conceptualización eudaimónica está más presente a medida que los adolescentes alcanzan mayores niveles de desarrollo cognitivo que les permiten hacer evaluaciones de la satisfacción con sus vidas (Coffey, Warren y Gottfried, 2014). En este sentido, destaca la investigación de López-Pérez et al. (2015) con niños y adolescentes españoles de entre 9 y 16 años a los que se les pidió que definieran con sus propias palabras qué es la felicidad para ellos. De los resultados se deriva que los niños (9-

11 años) definían la felicidad en términos de sentimientos positivos como la alegría o el placer, mientras que los adolescentes (12-16 años) utilizaban conceptos como la armonía o la satisfacción interna, más característicos de la perspectiva eudaimónica.

Dejando a un lado el análisis de las concepciones de la felicidad en base a las aproximaciones epistemológicas de base, como mencionábamos anteriormente, otra vertiente de la investigación sobre las concepciones de felicidad en chicos y chicas adolescentes se ha centrado en los determinantes de la felicidad. Desde esta perspectiva se ha tratado de dar respuesta a la pregunta de qué les hace sentirse felices.

En esta línea, diversos estudios unánimemente coinciden en señalar que el factor más relevante en las concepciones que los adolescentes elaboran de la felicidad viene constituido por las relaciones interpersonales. Sentirse querido, aceptado y respetado, especialmente en la relación con los familiares y los amigos, representa un elemento central tanto para niños y niñas como para adolescentes de diferentes culturas (Bojanowska y Zalewska, 2016; Datu y Valdez, 2012; Freire et al., 2013; Lu y Gilmour, 2004; Pflug, 2009; Uusitalo-Malmivaara, 2014). Así, en opinión de los adolescentes, ser feliz implica poder disfrutar de relaciones satisfactorias con la familia, los amigos y los compañeros (UNICEF, 2001). También, las conductas interpersonales prosociales y altruistas como ayudar, compartir, ponerse en el lugar del otro o hacer felices a otras personas suelen situarse entre las estrategias más empleadas por los adolescentes para obtener felicidad (Datu y Valdez, 2012; Primasari y Yuniarti, 2012; Tkach y Lyubomirsky, 2006).

En otras palabras, parece que el hábitat natural de la felicidad se sitúa en las relaciones humanas. Tanto es así que la felicidad de los adolescentes está en gran medida condicionada por la satisfacción o insatisfacción de sus necesidades relacionales (Sargeant, 2010). En esta línea cabe destacar el estudio desarrollado por Bianca Thoilliez (2011) con niños y niñas españoles de entre 6 y 12 años, en el que se exploraron los eventos vitales y situaciones de su vida diaria que les hacen sentirse tanto felices como infelices. Del análisis de sus resultados cabe resaltar ciertos aspectos. Por ejemplo, en relación a la familia se encontró que mientras el cariño, la convivencia o la estabilidad y la seguridad familiar constituían la mayor fuente de felicidad, las experiencias familiares negativas como las discusiones en casa, los castigos, el divorcio de los padres, el fallecimiento de un familiar o el miedo a no ser querido eran también la mayor causa de infelicidad. También en las relaciones con los iguales, situaciones como sentirse rechazado, enfadarse con los amigos o tener miedo a no tener nadie con quien jugar eran reconocidas como una importante fuente de infelicidad. En este caso, resulta interesante el dato de que las relaciones de amistad eran concebidas como mayor fuente de infelicidad que de felicidad.

Otro aspecto íntimamente relacionado con las relaciones sociales tiene que ver con el disfrute de los momentos de ocio. En este sentido, diversos estudios desarrollados con niños y adolescentes destacan el valor del juego, las fiestas y las ocasiones especiales o

el tiempo libre como factores claves en la promoción de su estado de felicidad (Freire et al., 2013; Giacomoni et al., 2014; Thoilliez, 2011; Uusitalo-Malmivaara, 2014). La literatura internacional confirma esta misma línea de resultados a través de estudios empíricos desarrollados con adolescentes de diversos países y culturas. Ejemplo de ello es el estudio de UNICEF (2001) desarrollado con 15.200 jóvenes de entre 9 y 17 años residentes en países europeos y Asia Central en el que un 36% de los chicos y chicas participantes destacaba el valor de poder jugar y tener tiempo libre.

Aparte de las relaciones sociales y el disfrute del ocio y tiempo libre, la consecución de metas académicas también constituye uno de los principales factores que niños y adolescentes identifican como promotores de su felicidad (Freire et al., 2013; López-Pérez et al., 2015; UNICEF, 2001; Uusitalo-Malmivaara, 2014). En este sentido, en un estudio desarrollo por Tkach y Lyubomirsky (2006) los estudiantes universitarios identificaban la persecución activa de metas (por ejemplo, estudiar, esforzarse para lograr los objetivos o sacar buenas notas y ser felicitado por ello, entre otros) como una de las estrategias más utilizadas para alcanzar la felicidad. La investigación de UNICEF (2001) también encontró que el 41% de los chicos y chicas evaluados consideraban que hacerlo bien en el colegio era algo que les reportaba grandes dosis de felicidad. En este punto es importante mencionar que, también en el ámbito de la felicidad, la relevancia que los adolescentes otorgan a la dimensión de logro o éxito académico tiende a aumentar significativamente a medida que estos progresan en su desarrollo y se acercan a las etapas más tardías de la adolescencia (Bojanowska y Zalewska, 2015; López-Pérez et al., 2015).

Finalmente, cabe hacer mención a la escasa relevancia que los chicos y chicas adolescentes otorgaban a las dimensiones tangibles. La felicidad es generalmente definida como un constructo socio-personal que no requiere de la acumulación de recursos, riquezas, bienes materiales o incluso cambios en sus circunstancias socioeconómicas (Bojanowska y Zlewska, 2015; Giacomoni et al., 2014). En este sentido, siguiendo a Sargeant (2010), la presencia de relaciones satisfactorias con la familia y los amigos en las vidas de los adolescentes es de lejos un promotor de felicidad mucho más potente que cualquier dimensión material.

En resumen, la felicidad parece forjarse principalmente en el ámbito de las relaciones interpersonales. Como se ha venido comprobando en las diversas investigaciones expuestas, para adolescentes de muy diversas culturas (orientales vs occidentales, colectivistas vs individualistas...) el dominio más significativo de la felicidad viene determinado por las relaciones sociales. En este sentido, las conductas prosociales y altruistas son valoradas como una importante fuente de felicidad, especialmente a medida que los adolescentes avanzan en su desarrollo cognitivo y adquieren mayor capacidad de reflexionar sobre el impacto de sus acciones sobre los demás. Además, el preponderante papel de las relaciones humanas en la visión que los adolescentes construyen de la felicidad no tiende a menguar a lo largo del desarrollo evolutivo, al contrario, diversos estudios muestran que continúa ganado relevancia, siendo la dimensión más predominante en la etapa adulta (Bojanowska y Zalewska, 2015;

Carlquist, Ulleberg, Delle Fave, Nafstad y Blakar, 2016; Delle Fave et al., 2011; Delle Fave et al., 2016). Estos resultados definen puntos en común entre la visión de los expertos y los adolescentes, destacando ambos el papel de las relaciones sociales para el desarrollo positivo adolescente. Así, la mayoría de autores que han investigado sobre el concepto de bienestar encuentran que las relaciones sociales constituyen uno de los predictores más significativos de la felicidad (Bradburn, 1969; Demir y Weitekamp, 2006; Diener y Oishi, 2005), y destacan que las relaciones sociales son tan necesarias como beneficiosas para el bienestar humano, la salud y el óptimo funcionamiento cognitivo. A este respecto también es necesario mencionar la Teoría de la Autodeterminación que sitúa la necesidad de relación como una de las tres necesidades psicológicas básicas junto con la necesidad de autonomía y competencia (Deci y Ryan, 2000; Deci y Vansteenkiste, 2004).

Por último, cabe resaltar la relevancia de los aspectos académicos y de disfrute del tiempo libre en la construcción de la visión de felicidad que los adolescentes elaboran. Estos aspectos parecen constituir dos caras de la misma moneda. En este sentido, según Thoilliez (2011), chicos y chicas se mueven entre el deseo de tener tiempo libre para estar con los amigos o ver la televisión y la obligación de cumplir con las exigencias académicas que frecuentemente pueden ser tan excesivas que acaben restringiendo sus posibilidades de disfrute. Este último aspecto supone un apoyo más a las recientes investigaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2014) y la Organización Mundial de la Salud (Inchley et al., 2016) que alertan de la problemática relacionada con la excesiva carga de deberes escolares que tienen los niños y los adolescentes españoles.

1.3.3. Visión de los adolescentes sobre los contextos que promueven su desarrollo positivo: la familia, la escuela y el barrio.

Al hablar de los contextos de influencia para el desarrollo positivo, es importante recordar que la existencia de relaciones positivas en el marco de la familia constituye uno de los mayores predictores del bienestar psicológico adolescente (López-Pérez et al., 2015; Pflug, 2009). En la adolescencia, la relevancia de las relaciones interpersonales no se limita a las relaciones con los iguales. Al contrario, es importante recordar que, pese a su mayor influencia, las relaciones familiares continúan jugando un papel trascendental en la felicidad y el bienestar adolescente (Larson, 2000; Larson et al., 1996; Oliva, Parra y Sánchez-Queija, 2002).

Sin embargo, la relevancia que continúa teniendo la familia durante los años de la adolescencia no se ha visto reflejada en el interés de los investigadores por conocer las ideas o preferencias de chicos y chicas adolescentes acerca del contexto familiar. Los escasos estudios que exploran las creencias de los adolescentes sobre este asunto han estado más centrados en aquellos aspectos de la dinámica familiar relacionados con la dimensión reguladora del estilo parental que con el afecto, el apoyo o la comunicación. Tal vez por la consideración de que sobre estos últimos puede haber más consenso y aceptación tanto entre los mismos adolescentes como entre padres e hijos. En

cambio cuando se trata del control, la monitorización o el ejercicio de la autoridad parental, las discrepancias suelen ser frecuentes y generadoras de conflictos (Casco y Oliva, 2005). El estudio longitudinal llevado a cabo por Kuhn y Laird (2011) encontró que la aceptación de la legitimidad parental para imponer normas decrecía a la largo de la adolescencia, especialmente entre los hijos varones, y entre quienes se habían mostrado más autónomos previamente y habían experimentado un mayor control psicológico parental. Esta disminución de la aceptación de la legitimidad también ha sido hallada en estudios transversales (Darling, Cumsille y Martínez, 2008; Smetana, Crean y Campione-Barr, 2005). Ello no debe llevar a la conclusión de que chicos y chicas no valoren la autoridad parental para supervisar su comportamiento y sus actividades. Así, el estudio de Cottrell et al. (2015) puso de manifiesto que casi una cuarta parte de los adolescentes de su estudio consideraban que sus madres y padres les supervisaban menos de lo que consideraban promedio o ideal, de lo que cabe deducir que esa supervisión puede ser considerada por chicos y chicas como un ingrediente necesario del estilo parental que puede ayudarles en aquellas situaciones en las que pueden sentirse desorientados (Leung, 2016).

En cuanto al contexto escolar, la investigación relativa a la visión de los chicos y chicas adolescentes sobre su idea de escuela ideal constituye un área de estudio que ha recibido mayor atención que el de la familia. En líneas generales, estos trabajos se han centrado en las ideas de los estudiantes sobre las expectativas y propósitos de la educación y su evolución en el tiempo. En los últimos años, este tema ha estado especialmente en boga debido a las altas tasas de absentismo escolar y a los bajos niveles de motivación del alumnado que caracterizan algunos sistemas educativos como el español (Mena, Fernández-Enguita y Riviére, 2010; Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2013). Este interés se fundamenta en el planteamiento de que las creencias que mantienen los estudiantes sobre los propósitos de la educación muy probablemente influyen en sus actitudes hacia el aprendizaje y el logro de metas, afectando éstas a su vez a su conducta y motivación en la escuela (Hong, Cgiu, Dweck y Wan, 1999; Weiner, 1986).

El alumnado de distintas nacionalidades coincide en considerar que uno de los propósitos más importantes de la educación tiene que ver con la función academicista de la escuela (McNess, 2006; Widdowson, Dixon, Peterson, Rubie-Davies e Irving, 2015). Es decir, a la escuela se va para aprender y conseguir una formación que les permita desenvolverse en la sociedad del futuro. A nivel socio-emocional, la escuela ha sido considerada como una vía para alcanzar el pleno desarrollo personal, es decir, como un entorno que ofrece a los alumnos la oportunidad de adquirir un mayor autoconocimiento de sus fortalezas y debilidades, descubrir sus talentos y darse cuenta de qué quieren hacer en el futuro (McNess, 2006; Widdowson et al., 2015). En estrecha relación con lo anterior también destaca el valor social de la escuela como medio para desarrollar habilidades sociales (e.g. aprender a cooperar, negociar, etc.) y como instrumento para formar ciudadanos activos, respetuosos e integrados en la comunidad (Widdowson et al., 2015). Otros estudios desarrollados en la última década enfatizan el valor instrumental de la escuela (Basol y Bardakci, 2008), es decir, la escuela

como institución que otorga las credenciales exigidas por la sociedad para acceder a los mejores puestos de trabajo. Este propósito ha sido especialmente enfatizado por estudiantes de niveles socioeconómicos medio-bajos, que conciben la escuela como vía de movilidad social que maximiza las oportunidades de los jóvenes y les proporciona alternativas para mejorar su calidad de vida y su estatus social (Widdowson et al., 2015; Zenkov, Harmon y van Lier, 2008).

Bastante más escasa ha sido la investigación relativa a las concepciones de los adolescentes acerca de su ideal de escuela (Anderson y Graham, 2016). Aunque como se expondrá más adelante, estos trabajos se han desarrollado tradicionalmente con muestras de docentes, en los últimos años ha emergido con considerable fuerza el enfoque de investigación centrado en la perspectiva del alumnado (Cook-Sather, 2002; Cook-Sather, 2006; De Róiste, Kelly, Molcho, Gavin y Gabhainn, 2012). Desde este modelo, se plantea la necesidad de dar voz a los alumnos y alumnas en todo aquello que tiene que ver con su experiencia en la escuela como medio para fortalecer su satisfacción escolar y así mejorar su rendimiento académico, conseguir mayores niveles de implicación y promover relaciones más positivas en el marco de la escuela (Fielding, 2001; Flutter, 2007; Mitra, 2004; Simovska, 2004). En esta línea, Smyth (2007) defiende que este enfoque puede favorecer la identificación de aspectos disfuncionales que están contribuyendo a que los estudiantes se sientan desmotivados y, por tanto, ofrecer estrategias eficaces para mejorar la calidad de las escuelas (Flutter y Rudduck, 2004).

Entre las actuaciones llevadas a cabo desde este marco conceptual destacan algunas interesantes iniciativas como el Student Technology Leadership Symposium, organizado en 2001 por la International Society of Technology in Education. En este simposio participaron 25 estudiantes de Estados Unidos cuya misión era la de construir su ideal de escuela para el futuro. La propuesta realizada recogió la definición de escuela ideal en todas sus facetas, desde lo relativo a aspectos del currículo, pasando por la evaluación hasta lo relacionado con el diseño de los espacios físicos (Agarwal, 2001). Los resultados del proyecto pusieron de manifiesto que los adolescentes querían escuelas en las que aprender fuera algo divertido, dejando a un lado los libros de texto y apostando por metodologías activas de aprendizaje por descubrimiento y el uso de nuevas tecnologías. En este sentido, resaltaban la importancia de aprender de forma activa y que los aprendizajes se basen en problemas reales con aplicación práctica en su vida diaria. A este respecto, resulta relevante mencionar la sugerencia de que las clases se complementaran con prácticas externas. Por último, en cuanto a los espacios, se enfatizó la necesidad de contar con espacios educativos seguros, atractivos, abiertos, amplios y dotados de funcional equipamiento tecnológico.

Otra experiencia similar a destacar fue la desarrollada bajo el marco del proyecto "Students Speak Out" (Citizens League, 2008) en la que se pidió a los estudiantes que formularan sus propuestas acerca del tipo de escuela en la que querían estudiar. Del análisis de sus discursos y debates se extrajeron 6 temas principales que definían su ideal de escuela:

- (1) Escuelas que fomentasen ambientes promotores del aprendizaje, donde se sintieran respetados tanto por sus iguales como por el profesorado, así como seguros físicamente y capaces de asumir riesgos intelectuales. Las clases deberían proporcionarles oportunidades para aplicar lo que han aprendido en su vida cotidiana y reflexionar y debatir sobre problemas de actualidad.
- (2) Escuelas que proporcionaran al alumnado lo básico para tener éxito en el mundo real y estar preparado para la universidad. A este respecto los estudiantes consideraban importante que los docentes mantuvieran altas expectativas sobre sus posibilidades, al mismo tiempo que comprendieran que lo mejor para un alumno no tiene porqué ser lo mejor para otro.
- (3) Escuelas que promovieran relaciones significativas entre el profesorado y el alumnado. Según los estudiantes, los buenos docentes son capaces de implicarlos en el aprendizaje al mismo tiempo que mantienen la disciplina en las aulas.
- (4) Escuelas que contasen con espacios amplios, luminosos y accesibles que mejoren y no resten valor a la educación.
- (5) Escuelas que permitieran la implicación activa de sus padres y otros miembros de la comunidad en su educación.
- (6) Escuelas que escucharan y tomaran en consideración la opinión de los estudiantes.

Aunque las iniciativas antes mencionadas ofrecieron resultados muy interesantes, fueron experiencias no formales de investigación que adolecían del rigor y sistematicidad que debe caracterizar a los estudios científicos tanto en aspectos relativos a la selección de los participantes como a la difusión de los resultados. Tratando de compensar este déficit, en los últimos años se han desarrollado diversos trabajos que con un mayor rigor científico obtienen resultados en la línea de los anteriores.

Concretamente, al igual que se ponía de manifiesto en los anteriores, parece quedar demostrado que una cualidad central en su ideal de escuela tiene que ver con la participación del alumnado (Anderson y Graham, 2016; Cook-Sather, 2006; McLaughlin, Carnell y Blount, 1999; Rudduck y Demetriou, 2003; Rudduck y Flutter, 2004). El alumnado considera fundamental que se le implique en los procesos de tomas de decisiones que afectan a su educación, especialmente en los temas relacionados con el currículo, la regulación de la escuela respecto a las normas del centro o las sanciones previstas por su incumplimiento, la organización del aula y las relaciones con sus iguales, especialmente en lo relativo a con qué compañeros se sientan y cómo se forman los grupos (Anderson y Graham, 2016; Mannion, Sowerby y l'Anson, 2015). Además, el hecho de que no se escuche, valore o implementen sus propuestas es percibido como una falta de respeto a su papel en la escuela (Anderson y Graham, 2016). Otro aspectos tienen que ver con la necesidad de sentirse respetados, queridos y valorados (Anderson y Graham, 2016; Cook-Sather, 2006; Rudduck y Demetriou, 2003; What Kids Can Do, 2003). Asimismo, resulta importante que se cree un clima escolar en que se sientan cómodos para expresar su opinión y se respete su derecho de libertad de expresión (Anderson y Graham, 2016). En cuanto a la relación profesorado-

alumnado, los estudiantes consideran como rasgo definitorio de una escuela ideal el hecho de que los docentes establezcan relaciones cálidas y basadas en la confianza y el respeto mutuo (Anderson y Graham, 2016; Cook-Sather, 2006; Mannion et al., 2015). Este, además, es un aspecto trascendental para promover la participación activa y el sentimiento de pertenencia de los alumnos en la escuela (Flutter y Rudduck, 2004; Lansdown, 2006; Rudduck, 2002).

1.3.4. Visión de progenitores y docentes sobre las competencias que caracterizan el desarrollo positivo adolescente.

Al igual que los jóvenes, también padres, madres y docentes tienen creencias acerca de las competencias que configuran su ideal de hijo o alumno adolescente. El interés por el estudio de las ideas acerca del desarrollo infantil surgió con fuerza a finales del siglo pasado, hasta el punto de constituir una de las áreas de investigación más fecundas en el campo de la psicología del desarrollo (Casco y Oliva, 2004; Goodnow, 2002). Este interés se basa en la consideración de que las ideas o concepciones que progenitores y profesorado tiene sobre cómo se desarrollan los niños, qué competencias hay que promover en ellos y cómo hay que educarlos es un determinante importante de su conducta que influye en las interacciones educativas que tienen lugar tanto en el hogar como en la escuela (Goodnow, 2002; Sigel y McGillicuddy-Delisi, 2002). Así, en nuestro país se han llevado a cabo diversas investigaciones centradas en el estudio de las ideas de padres y madres (Hidalgo, 1999; Moreno, 1991; Oliva, 1992; Palacios, 1987; Palacios, Marchesi y Coll, 1990; Triana y Rodrigo, 1985) y profesores (Lera, 1991; Oliva, 1992; Oliva y Palacios, 1997; Porras, 2001).

No obstante, la mayoría de estos estudios se ocuparon de las ideas acerca de la infancia, siendo poco frecuentes los que se interesaron por la adolescencia, aunque se pueden mencionar algunos llevados a cabo tanto en Estados Unidos (Boxer, Solomon, Offer, Petersen y Halprin, 1984; Buchanan y Holmbeck, 1998; Holmbeck y Hill, 1988) como en Holanda (Dekovic, 2002; Dekovic, Noom y Meeus, 1997) o España (Casco y Oliva, 2004). La mayoría de estos estudios han investigado las creencias que padres o profesionales relacionados con la educación tienen acerca del comportamiento y las características de los adolescentes, más que de las competencias que deberían promoverse en ellos. El interés por estos temas tiene sentido si tenemos en cuenta el debate acerca de la naturaleza de la adolescencia que se planteó en el campo de la psicología en relación con la visión negativa y catastrofista que fue descrita páginas atrás. Por otra parte, y como también se comentó, cabe pensar que las ideas acerca de la adolescencia pueden constituir un marco de referencia que influya sobre las relaciones intergeneracionales y sobre el diseño de políticas sociales y educativas dirigidas a la juventud.

Otro de los contenidos incluidos por algunos estudios sobre ideas o creencias acerca del desarrollo es el referido a los valores u objetivos evolutivos y educativos que madres, padres y profesorado sostienen con respecto a hijos y alumnos. Resulta evidente que el interés por estos aspectos proviene de las consecuencias que estos valores pueden tener sobre las estrategias educativas y sobre las competencias que los adultos traten de

promover en chicos y chicas. No obstante, a pesar de dicho interés son casi inexistentes las investigaciones centradas en la etapa adolescente, ya que la mayoría de estudios se han centrado en etapas evolutivas anteriores (Goodnow, 2002; Oliva y Palacios, 1997). Una excepción es el estudio llevado a cabo por Casco y Oliva (2004) acerca de los valores que padres, madres, docentes y personas mayores sostenían acerca de la adolescencia. Los resultados de este estudio indicaron que tanto padres como profesores coincidieron en otorgar mucha importancia a las conductas ajustadas relacionadas con la salud (no consumir drogas, no consumir alcohol o llevar una vida saludable) lo que puede estar relacionado con los estereotipos negativos asociados a la adolescencia, que lleva a los adultos a priorizar la no implicación de chicos y chicas en estas conductas poco saludables o de riesgo. En segundo lugar se situaron los valores relativos con la autonomía personal, lo que se sitúa en la línea de los postulados de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000). También aparecieron algunas diferencias entre padres y profesores, ya que los primeros valoraron en mayor medida algunos valores de carácter académico convencional tales como el rendimiento académico, el esfuerzo y el estudio, la obediencia o el acatamiento de la autoridad y de las normas.

1.3.5. Visión de progenitores y docentes sobre la felicidad y el bienestar adolescente.

Una importante cuestión situada entre las principales preocupaciones de los padres y madres es el bienestar de sus hijos e hijas (Fisak, Holderfield, Douglas-Obsborn y Catwright-Hatton, 2012; Stickler, Salter, Broughton y Alario, 1991). Esta preocupación se hace especialmente notable con la llegada a la pubertad y la transición por la adolescencia (Muris, 2002), etapa en la que se suceden una conjunción de complejos cambios biológicos, cognitivos y sociales que afectan sustantivamente a su forma de pensar, sentir y actuar (Palacios y Oliva, 1999; Santrock, 2004). En este sentido, algunas de las consecuencias que más preocupan y menos comprenden padres y madres tienen que ver con la inestabilidad emocional, los estados de ánimo depresivos y la irritabilidad. No obstante, diversos estudios que evalúan las percepciones de los progenitores sobre la calidad de vida de sus hijos, han puesto de manifiesto que éstos suelen ser poco conscientes de aspectos relacionados con el bienestar emocional y social de sus hijos (Egan, Chan y Shorter, 2014; Jokovic, Locker y Guyatt, 2004). Además, cuando se comparan las opiniones de padres y adolescentes se observa poca coincidencia entre ellas (Eiser y Morse, 2001) ya que los progenitores suelen tener una idea poco realista de cómo sus hijos e hijas perciben su propia calidad de vida. En general, se encuentra que los progenitores tienden a evaluar los niveles de bienestar emocional de sus hijos más positivamente de lo que los adolescentes lo hacen. En concreto, en un estudio llevado a cabo por Gaspar, Gaspar de Matos, Batista-Fuguet, Pais y Leal (2010) se observó que madres y padres valoraban más positivamente la calidad de vida de sus hijos que ellos mismos, especialmente en lo relativo al bienestar emocional o felicidad. No obstante, éste y otros estudios han puesto de manifiesto que esta tendencia varía a lo largo del desarrollo evolutivo. Parece que durante la infancia los padres tienden a sobreestimar los niveles de felicidad de sus hijos (Durbin y Wilson, 2012; Holder, Coleman y Wallace, 2010), mientras que en la adolescencia tienden a infraestimarlos (López-Pérez y Wilson,

2015; Nelson, Kushlev y Lyubomirsky, 2014). Lagattuta, Sayfan y Bamford (2012) sugieren que ello puede deberse a un sesgo egocéntrico en la perspectiva de los progenitores que toman como referencia su propio estado emocional para hacer predicciones acerca del de sus hijos e hijas. Durante la infancia, por lo general, padres y madres valoran de forma más positiva y satisfactoria la relación con sus hijos e hijas (Nelson et al., 2014), lo que puede llevar a que reflejen este sentimiento en sus valoraciones de la felicidad de los menores. Por el contrario, a partir de la pubertad, la interacción entre padres e hijos puede sufrir importantes perturbaciones debido a los cambios que experimentan tanto los adolescentes como el sistema familiar (e.g. se vuelen menos cariñosos, les avergüenzan las muestras de cariño en público, los iguales empiezan a asumir un papel más importante, aumentan los conflictos y las discusiones familiares, etc.) (Bornstein, Jager y Steinberg, 2013; Oliva y Parra, 2004). Todo ello puede contribuir a que durante la adolescencia disminuya el nivel de satisfacción de los padres y madres en la relación con sus hijos, llegando incluso algunos a caracterizar este periodo como una etapa tormentosa (Nelson et al., 2014). Esta percepción más negativa que en la infancia puede, a su vez, acabar sesgando la forma en que los padres perciben y evalúan la felicidad de sus hijos e hijas (Hines y Paulson, 2006).

Profundizando en aspectos de contenidos, es decir, sobre las características que según los padres y las madres definen la felicidad de sus hijos o sobre los factores de los que depende su felicidad la investigación es mucho más escasa. En esta línea destacan algunos estudios sobre los componentes del carácter y su relación con la felicidad. No obstante, la mayoría se han desarrollado con muestras de adolescentes y adultos (e.g. DeNeve y Cooper, 1998; Park, 2004; Park, Peterson y Seligman, 2004; Peterson y Seligman, 2004) siendo prácticamente inexistentes aquellos que exploran estos aspectos desde la perspectiva de los progenitores. Una excepción la constituye el estudio de Park y Peterson (2006) en el que se exploró la visión de padres y madres sobre las fortalezas del carácter de sus hijos que les hacían ser felices. Estos autores encontraron que entre los rasgos que definían la felicidad de sus hijos se encontraban el ser cariñoso, divertido, entusiasta, modesto y agradecido. En este estudio, aspectos socioeconómicos como el nivel de ingresos familiares o la percepción de dificultades económicas también se relacionaban con la percepción de los padres acerca del estatus de felicidad de sus hijos e hijas (Diener, Horwitz y Emmons, 1985; Gudmundsdottir, 2013). Es decir, aunque éstos tendían a creer que el dinero no puede comprar la felicidad de sus hijos, lo cierto es que los padres y madres que provenían de contextos más pobres valoraban peor el bienestar emocional de los adolescentes que aquellos que procedían de entornos más favorecidos.

En cuanto al profesorado, la línea de investigación que estudia la visión que los docentes tienen acerca de la felicidad adolescente es relativamente reciente. Es por ello que de momento se conoce muy poco acerca de cómo entienden los profesores y profesoras los conceptos de bienestar y felicidad. Un estudio que aporta interesante información al respecto es el de Anderson y Graham (2016) que encontró que los docentes conceptualizaban el bienestar de su alumnado fundamentalmente en términos de felicidad, seguridad, salud y respeto.

Algo más se ha investigado acerca de la forma en que los docentes perciben que pueden contribuir a la mejora del bienestar de sus alumnos y alumnas. Aunque está ampliamente demostrado que la satisfacción con el vínculo establecido con la escuela contribuye al bienestar y felicidad del alumnado adolescente (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming y Hawkins, 2004; De Róiste et al., 2012; Noble, McGrath, Roffey y Rowling, 2008), aún se conoce poco acerca de qué opinan los propios docentes.

Algunos estudios desarrollados recientemente han preguntado a profesores y profesoras acerca de cómo pueden promover el bienestar de su alumnado en las escuelas. En esta línea se han identificado diversos factores que según los docentes influyen en la felicidad de sus alumnos. En general, éstos consideran que la felicidad de sus alumnos en el contexto escolar está relacionada con el hecho de que se valore su opinión y se les dé oportunidades para que la expresen en un clima seguro y de confianza (Anderson y Graham, 2016; Graham et al., 2014). Concretamente, los docentes creían que era importante dar voz al alumnado sobre temas relacionados con las normas de la escuela, los castigos, los contenidos del currículo, considerando como mucho menos necesario considerar su opinión en relación al tema de con quién quieren sentarse, aspecto mucho más valorado por chicos y chicas. Otro aspecto que el profesorado consideraba determinante tiene que ver con la construcción de relaciones positivas, respetuosas, cercanas y en las que los alumnos y alumnas se sientan valorados (Anderson y Graham, 2016; Roffey, 2012). Estos resultados son congruentes con los obtenidos por investigaciones desarrolladas con adolescentes en las que chicos y chicas expresaban que las relaciones basadas en la confianza y el respeto con sus profesores constituyen componentes integrales de su bienestar en la escuela (Mannion et al., 2015; Murray-Harvey, 2010; Noble et al., 2008). En cuanto a medidas específicas para la promoción del bienestar emocional del alumnado, los profesores valoraban la eficacia de los servicios de orientación y la provisión de grupos de apoyo que proporcionen al alumnado un espacio seguro para hablar de sus inquietudes y preocupaciones (Cooper, 2004; Kidger, Donovan, Biddle, Campbell y Gunnell, 2009; Merry, McDowall, Hetrick, Bir y Muller, 2004). No obstante, a pesar de que docentes y estudiantes son conscientes de que ciertas actuaciones desarrolladas desde este contexto pueden contribuir a mejorar el bienestar adolescente, generalmente ambos creen que la escuela otorga muy poca importancia a los aspectos relacionados con el mundo emocional del alumnado (Kidger et al., 2009).

1.3.6. Visión de progenitores y docentes sobre los contextos que promueven el desarrollo positivo adolescente: la familia, la escuela y el barrio.

La investigación que aborda el tema de las concepciones que padres y madres tienen sobre la familia ideal es poco frecuente. Pese a ello, algunos trabajos ya citados sobre los valores a promover entre chicos y chicas pueden dar una idea acerca de la importancia asignada a determinados activos familiares. Así, cabe pensar que si madres y padres otorgan importancia a la autonomía personal de sus hijos, la promoción por parte de los progenitores debería ser una característica de esa familia ideal. Lo mismo podría

pensarse con respecto a la obediencia o el respeto a las normas. Para profundizar en esta cuestión conviene mencionar los estudios que han aplicado la "Attitudinal Familism Scale" (Lugo Steidel y Contreras, 2003). Esta escala se utiliza para evaluar ideas y actitudes hacia la familia, tales como el apoyo, la interconexión, o creencia en que los miembros deben mantener un fuerte vínculo entre sí, o el sometimiento, que supone que sus componentes deben sacrificar sus propias necesidades en beneficio de la familia. Los estudios que han empleado dicha escala han encontrado un mayor apoyo a lo que podría traducirse como familismo entre madres y padres hispanos (Cauce y Domenech-Rodríguez, 2002) o de países mediterráneos (Delvecchio, Di Riso y Salcuni, 2016), por tratarse de culturas colectivistas en las que la familia desempeña un rol fundamental, por contraposición con las culturas individualistas (Kagitcibasi, 1996). El familismo enfatiza que el ideal de familia debe estar caracterizado por relaciones de cariño, cercanía y apoyo, por lo que es un constructo relativo a la familia de gran prevalencia y aceptación en culturas colectivistas en las que la familia prevalece sobre el individuo (Schwartz et al., 2010). También la cultura china se caracteriza por un fuerte familismo que hace que la solidaridad y la armonía familiar sean valores predominantes que madres y padres tratan de inculcar en sus hijos (Ting y Chiu, 2002).

La revisión sistemática llevada a cabo por Stein et al. (2014) encontró que entre familias latinas es frecuente que tanto progenitores como adolescentes valoren muy positivamente estrategias parentales tales como la monitorización estrecha, las relaciones de apoyo y afecto, o la obediencia. Por otra parte, el familismo estuvo asociado tanto con un funcionamiento familiar positivo como con un mayor ajuste y competencia de los hijos e hijas adolescentes. El afecto o la cohesión familiar probablemente sea el aspecto de la dinámica familiar más valorado, con independencia tanto de la edad de los hijos como del contexto cultural (Mourik, Crone, Pels y Reis, 2016), mientras que otras dimensiones como la promoción de autonomía generan menos consenso. Esta influencia cultural sobre las concepciones acerca de la familia ponen de relieve cómo valores, expectativas y preferencias por prácticas de crianza parentales dependen en gran medida de factores contextuales, y el importante papel que desempeña la familia como elemento de transmisión socio-cultural entre generaciones (Bornstein, Putnick y Lansford, 2011).

En el caso del profesorado, los escasos estudios que han analizado sus ideas sobre aspectos relativos a la familia se han centrado en etapas anteriores a la adolescencia y, sobre todo, en el papel que deben desempeñar madres y padres para apoyar los aprendizajes escolares (Lam, 1997). Como hallaron Souto-Manning y Swick (2006), las ideas de los docentes acerca de cuál debe ser este papel suelen influir en su grado y tipo de implicación, lo que a su vez repercute sobre el rendimiento académico.

Respecto a la escuela ideal, al contrario que en el caso de la familia, la mayor parte de la investigación que ha estudiado las teorías implícitas sobre la escuela ideal se ha desarrollado con docentes, siendo muy escasos los trabajos que analizan la opinión de padres y madres sobre este contexto de influencia y más aún los que combinan ambas perspectivas.

La investigación sobre la visión del profesorado acerca de la escuela se ha ocupado fundamentalmente de definir el contenido de sus ideas acerca de cómo se debería enseñar y cómo aprenden los estudiantes. De la revisión de estos estudios se deduce que las ideas de los profesores acerca de cómo debe ser la educación se organizan en dos grandes grupos: centradas en el alumnado (dan más importancia al desarrollo personal y las necesidades del alumno) y centradas en el contenido (otorgan más valor al desarrollo académico y al uso de métodos más directivos) (Bunting, 1984; de Vries, Jansen, Helms-Lorenz y van de Grift, 2014). En este sentido, se ha observado que el profesorado de niveles de enseñanza secundaria tienden a priorizar aspectos académicos frente al desarrollo personal del alumnado (Decker y Rimm-Kaufman, 2008; Joram y Gabriele, 1998). Además, los estudios que han comparado las creencias de profesores noveles y experimentados sugieren que los años de experiencia hacen que los profesores estén más orientados hacia metas académicas (Alger, 2009; Vogels, 2009).

Unido al interés por el estudio de las concepciones de los docentes por los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la década de los 80-90 estuvo especialmente en auge la línea de investigación relativa a la influencia de estas teorías implícitas sobre su práctica educativa. El objetivo fundamental de estos trabajos fue conocer cómo se relacionaban las creencias educativas del profesorado de educación secundaria con el ejercicio de su docencia. En este sentido, fueron numerosas las investigaciones que documentaron la existencia de una relación coherente y significativa entre los modelos internos del docente y su práctica educativa (e.g. Archer, 1999; Dart et al., 2000; Graber, 1996; Tatto, 1996; van Kan, Ponte y Verloop, 2013). Del análisis de estos trabajos se derivan varias conclusiones. La primera tiene que ver con la multiplicidad de variables que pueden afectar a la congruencia creencias-prácticas. Aunque en general parece que la práctica educativa que los docentes desarrollan en el aula está relacionada con sus ideas educativas, diversos aspectos influyen o moderan esta relación. Las investigaciones al respecto apuntan hacia diferentes variables que pueden limitar su actuación en el aula. Entre éstas destacan características personales del profesor, como su edad, su formación o su experiencia docente (Greene y Zimmerman, 2000; McKenzie, 1996; Schuh, Walker, Kizzie y Mohammed, 2001). También algunos aspectos relativos al centro, como las características del aula y del alumnado, las condiciones laborales, el clima del centro, la presión de los padres u otros compañeros o la autonomía docente o, incluso, variables que definen el contexto socio-histórico, cultural y económico (Leroy, Bressoux, Sarrazin y Trouilloud, 2007; Richardson, Anders, Tidwell y Lloyd, 1991). De acuerdo con Lera (1991), será el efecto interactivo de todos estos aspectos lo que, en mayor o menor medida, explique por qué el profesorado tiene diferentes ideas y cómo éstas se relacionan con su actividad en el aula. Otras conclusiones enfatizan la influencia bidireccional entre las creencias educativas docentes y estudiantes (Northcote, 2009). En este sentido, los datos parecen apuntar a que las creencias que los profesores mantienen sobre la enseñanza afectan a aquellas sostenidas por su alumnado sobre procesos de aprendizaje. A su vez ambas se relacionan tanto con el ejercicio práctico de la docencia por parte del profesorado como por las estrategias de aprendizaje utilizadas por sus alumnas y alumnos (Archer, Bourke y Cantwell, 1996; Dart et al.,

2000). Dadas las múltiples relaciones de influencia recíproca, es lógico pensar que estudiar la visión del profesorado sobre el contexto escolar resulta prioritario. Por tanto, dado que las concepciones de profesores y profesoras influyen en la actuación de los estudiantes y viceversa, resulta crucial estudiar la visión de los docentes sobre el contexto escolar.

Otra línea importante de investigación mucho más reciente ha sido la dedicada al estudio de las características que definen al profesor o profesora ideal. Sobre esta cuestión han opinado tanto docentes como padres y madres. Sin embargo, prácticamente todos los estudios se han desarrollado en el marco del sistema educativo de Estados Unidos, lo cual puede dificultar la generalización de estos resultados a nuestro contexto cultural. Teniendo esto en consideración, de su revisión se extraen tres áreas fundamentales en las que se engloban las características del docente ideal: la capacidad para la enseñanza, las cualidades personales y la relación con sus estudiantes.

En relación a la capacidad docente, se considera que los profesores y profesoras con mayor capacidad para la enseñanza son aquellos organizados, comprometidos, flexibles y creativos. Asimismo, muestran competencia profesional y habilidades comunicativas (Keeley, Smith y Buskist, 2006). Es decir, se trata de docentes que disponen de un amplio bagaje de conocimiento de la asignatura y que son capaces de transmitirlos con un lenguaje accesible a todos los estudiantes (Beizhuizen, Hof, van Putten, Bouwmeester y Asscher, 2001). También se destaca la necesidad de que estén expuestos a procesos de continuo aprendizaje y a la mejora y evaluación de su práctica docente en base al feedback que reciben de su propio alumnado (Epting, Zinn, Buskist y Buskist, 2004). Otros aspectos muy valorados tienen que ver con la planificación docente, la preparación de las sesiones y el manejo del tiempo de clase (Bullock, 2016). En relación con la metodología docente, diversos estudios resaltan la importancia de que los profesores se esfuercen en implicar y motivar al alumnado. En ello tanto los propios docentes como los padres y madres coinciden en señalar la importancia de que destaque la utilidad de los aprendizajes y se trabaje en su aplicación práctica en la vida real (Bullock, 2016). La escuela debe ser concebida como un espacio de entrenamiento que prepare a los alumnos y alumnas para poder desenvolverse eficazmente en los contextos en que se desarrolla su vida fuera del entorno educativo. Por ello, van Kan et al. (2013) reconocen la necesidad de que los profesores se interesen por las condiciones de vida e historias personales de su alumnado para tenerlas en cuenta en la planificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, en un estudio desarrollado por Shumow (1997) se preguntó a un grupo de padres y madres sobre el rol que esperaban que desempeñaran los profesores de sus hijos y se encontró que alrededor de la mitad (53%) consideraban que su principal función debía ser la de exponer nuevas ideas, actividades y problemas que facilitarían la exploración y adquisición de conocimientos. Aproximadamente un tercio de la muestra pensaba que un buen docente es el que parte de las ideas de su alumnado y las conectaba con experiencias significativas de la vida cotidiana. Muchos menos participantes (19%) expresaban ideas tradicionales sobre el papel del profesorado como mero transmisor de conocimientos.

En cuanto al área de las cualidades personales que definen a un buen profesor o una buena profesora, las más valoradas suelen ser la amabilidad, cercanía, accesibilidad, disponibilidad y buena disposición para apoyar a los estudiantes cuando lo necesiten (Bullock, 2016). También destacan la justicia, la paciencia, el entusiasmo y la pasión por la enseñanza (Beizhuizen et al., 2001; Devine, Fahie y McGillicuddy, 2013; Murphy, Delly y Edwards, 2004). Otros estudios enfatizan la importancia de que los profesores sean educados y respetuosos con sus estudiantes, así como que ofrezcan un trato igualitario a todos sus alumnos y alumnas (Murphy et al., 2004).

Sobre las dimensiones relativas a la relación profesor-alumno, diversos estudios coinciden en señalar que un buen docente es el que crea un clima de cercanía, confianza y apoyo con sus estudiantes. En este sentido, Henry, Knight y Thornberry (2012) y McCormick, O'Connor, Cappella y McClowry (2013) evidenciaron cómo la calidez y cercanía docente se relacionaban positivamente con mejores resultados de aprendizaje, motivación e implicación del alumnado. Bajo esta perspectiva también es importante que los profesores mantengan contacto visual con sus alumnos y los llamen por su nombre (Wilson y Taylor, 2000). Otro aspecto relevante que según padres y profesores define al profesor ideal tiene que ver con el mantenimiento de expectativas altas para todos los estudiantes y la transmisión de confianza en su capacidad para lograr aprender y alcanzar éxito académico (Brown y Medway, 2007; Bullock, 2016).

Finalmente en relación a la visión de padres, madres y profesores sobre la escuela cabe destacar que han sido menos frecuentes los estudios que han analizado los aspectos organizativos a nivel de centro y de aula de la escuela ideal. Los trabajos existentes se han centrado en explorar el impacto de la variable clima escolar con los logros académicos, las estrategias de aprendizaje, el desarrollo adolescente y la satisfacción docente, siendo muy escasas las investigaciones que exploran las ideas de los padres, madres y profesores sobre esta variable. De entre los trabajos desarrollados destaca el estudio de Mitchell, Bradshaw y Leaf (2010), en el que se puso de manifiesto cómo la percepción del clima escolar que mantiene el profesorado resultaba ser más sensible a variables de aula, como el comportamiento del alumnado, que a variables de centro. Otras variables que según los docentes definen un buen clima en la escuela son la seguridad –social, emocional, intelectual y física– tanto de estudiantes como de docentes, la existencia de reglas y normas justas y claramente definidas y, con notable importancia, las relaciones interpersonales (Thapa, Cohen, Guffey y Higgins-D'Alessandro, 2013). Este último aspecto no sólo hace referencia al sentimiento de cohesión entre profesorado y alumnado, sino que también a las relaciones entre el propio equipo docente o entre éste y la dirección del centro, relaciones que representan un elemento central en el modelo de escuela ideal. Concretamente, Brown y Medway (2007) destacaron la importancia de contar con un equipo docente coordinado con el que puedan intercambiar ideas, dudas y materiales.

1.4. EL MODELO DEL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO.

El modelo tradicional y el modelo de desarrollo positivo son modelos complementarios que permiten crear una vasta fuente de conocimiento sobre el adecuado ajuste psicosocial en la adolescencia. Una de las grandes aportaciones del modelo de desarrollo positivo es la creación de una nueva perspectiva que permite la inclusión de variables que clásicamente han sido excluidas del interés investigador en el modelo tradicional como es, por ejemplo, el género.

Desde las primeras concepciones de la adolescencia hasta bien entrado el siglo XX, intelectuales en los campos de la filosofía, la antropología, la sociología o la psicología hacen referencia al adolescente varón como representativo de esta etapa. Así, encontramos en el estudio de la adolescencia un marcado carácter androcéntrico que ha supuesto una escasa representatividad de las mujeres en la investigación científica. Este déficit es muy evidente, por ejemplo, en la representatividad de las muestras en los estudios en psicología que la mayoría de las veces estaban compuestas por varones, blancos, universitarios y de clase social media. Hasta mediados de los años 70 del siglo XX, el ámbito de conocimiento de la psicología estaba constituido por una “psicología sin mujer” (Hare-Mustin y Marecek, 1994) o, en palabras de Joseph Adelson “la psicología de los chicos adolescentes” (Adelson, 1980). Este sesgo, marcado por unas profundas raíces históricas, ideológicas, económicas y culturales, dificulta la universalidad de muchos de los principios, propuestas, hipótesis, teorías y modelos generados cuando tratamos de explicar el ajuste psicosocial en la adolescencia.

La inclusión de la perspectiva de género en los estudios de psicología supone una herramienta fundamental para superar este sesgo y atender a una importante variable empírica y analítica que nos ayuda a explicar el comportamiento de chicos y chicas adolescentes. Por este motivo, es importante incluir esta perspectiva en los enfoques sistémicos y ecológicos del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979; Lerner, 2006), de forma transversal, cuando analizamos los factores individuales, familiares, escolares, relacionales y comunitarios asociados al desarrollo positivo en la adolescencia.

Además, atender a la perspectiva de género en los estudios sobre desarrollo positivo adolescente es una cuestión que subyace a los argumentos éticos y a los valores de los derechos humanos básicos: libertad, igualdad, respeto, solidaridad y diálogo como forma de resolución de conflictos (Cortina, 1997). Uno de los fines de la investigación en las Ciencias Sociales debe ser el orientarse hacia el desarrollo y la creación de un conocimiento que nos permita comprender los mecanismos que sostienen la igualdad y realizar propuestas de desarrollo de competencias en las personas orientadas a una sociedad más igualitaria en todos los ámbitos y específicamente en la relación entre hombres y mujeres.

Por ello, la propuesta que se plantea es realizar una reorientación conceptual y metodológica desde el modelo binario de género, basado en la diferenciación sexual biologicista, hacia el modelo relacional de género que construye la identidad de los géneros más allá de una visión dual y excluyente. Desde esta nueva perspectiva, más positiva, se entiende el género como una categoría de análisis inclusiva, constructiva y amplia que fomenta las potencialidades de ambos géneros y el florecimiento de hombres y mujeres, de chicos y chicas, bajo un nuevo paradigma de relación no basada en el desequilibrio de poder y la competitividad (personas dominadoras/dominadas, vencedoras/vencidas) sino más bien en el empoderamiento y la cooperación.

Incluir la perspectiva de género en los estudios sobre desarrollo positivo adolescente resalta la importancia de atender a la naturaleza relacional entre los géneros en un momento clave en el desarrollo vital y de la identidad de las personas. El modelo relacional de género enfatiza la naturaleza bidireccional de las interacciones entre los géneros para la construcción de la identidad, así como las interacciones bidireccionales entre las personas y los contextos, para ayudarnos a comprender el desarrollo positivo y el florecimiento de chicos y chicas durante la etapa adolescente. Esta nueva visión del género desde un modelo relacional anida en los principios y postulados del modelo de desarrollo positivo que considera la promoción del bienestar, la felicidad, la potenciación del desarrollo personal y el desarrollo integral de la salud como los grandes fines del nuevo enfoque en la psicología.

Precisamente, la concepción de la salud como un estado completo de bienestar físico, psíquico y social y no la mera ausencia de enfermedad (Organización Mundial de la Salud) está relacionada con el género. Así, en los resultados obtenidos en una amplia revisión de la literatura científica sobre la salud se muestra sistemáticamente que los varones de todas las edades son más propensos que las mujeres a participar en más de 30 comportamientos que aumentan el riesgo de enfermedad, lesión y muerte, lo que afecta en gran medida a su percepción de bienestar subjetivo (Courtenay, 2000). En este sentido, el estereotipo de género sobre la masculinidad y la feminidad marca los comportamientos saludables de hombres y mujeres, lo que tiene un impacto en su percepción de bienestar.

En el apartado que se presenta a continuación, se comenzará analizando cómo el estudio del género en la psicología y la incorporación de la perspectiva de género son herramientas empíricas y analíticas fundamentales para explicar el comportamiento psicosocial en la adolescencia. A continuación, se analizará el desarrollo del género desde el modelo de desarrollo positivo adolescente. Por último, se analizará la importancia del contexto en el modelo de desarrollo positivo adolescente desde una perspectiva de género.

1.4.1. ¿Sexo o género?: El estudio del género en la psicología.

En el desarrollo de la investigación científica en el ámbito de las Ciencias Sociales, la variable género es reconocida como un importante factor empírico que nos ayuda a

comprender muchos de los aspectos de la conducta humana. Concretamente, en el ámbito de la psicología, esta variable es utilizada con frecuencia sin una reflexión de su significado social o conceptual (Stewart y McDermott, 2004). Gran parte de los trabajos científicos relacionados con las variables sexo-género están repletos de definiciones conceptuales que en muchas ocasiones presentan diversas operacionalizaciones de los constructos, llegando incluso a variar éstos de una investigación a otra (ver por ejemplo, Liben y Bigler, 2002; Signorella, Bigler y Liben, 1993). Para evitar confusiones, a continuación pasamos a delimitar conceptualmente ambas variables.

El **sexo** es una categoría que hace referencia al *dimorfismo sexual biológico* que evidencia las diferencias físicas y hormonales patentes entre los hombres y las mujeres. Así, esta variable o constructo implica unos procesos de diferenciación sexual o de sexuación prenatales de tipo fundamentalmente biológico (niveles genético, endocrino y neurológico) que ocurren a lo largo de los nueve meses de embarazo y su posterior desarrollo con un hito importante en la edad pubescente.

La dualidad sexual por sí misma no parece poder explicar todo el complejo conjunto de roles, estereotipos, valores, funciones y expectativas que normalmente son atribuidos a hombres y mujeres. Así, el constructo **género** es conceptualizado como la constelación de creencias sobre la masculinidad (o ser hombre) y la feminidad (o ser mujer) que forman parte del imaginario colectivo y que varía de una cultura a otra.

Es evidente que el desarrollo del dimorfismo sexual biológico, y específicamente la maduración pubescente, tiene una relación con el desarrollo del género en los adolescentes (Galambos, 2004). Los cambios morfológicos y hormonales que se producen a esta edad tienen un impacto en el desarrollo de la identidad de chicos y chicas así como en sus cogniciones, emociones y comportamientos. El considerable aumento de hormonas (estrógenos y andrógenos) que ocurre durante la pubertad se ha asociado a una mayor activación, excitabilidad y arousal que pueden tener consecuencias emocionales y conductuales en la adolescencia (Arnett, 2014). Asimismo, se ha postulado que los factores hormonales pueden, de algún modo, explicar el aumento de algunos desórdenes clínicos como la depresión en esta etapa (Steinberg, 2008). Estas investigaciones parecen relacionar la testosterona con las expresiones de agresividad suaves y de dominación (Archer, 2006). Además, en las chicas, los estrógenos parecen estar asociados con un mayor nivel de actividad y un estado anímico más positivo, mientras que la falta de estrógenos se relaciona con la depresión y los estados de ánimo negativos (Buchanan, Eccles y Becker, 1992).

Para las chicas, el mayor impacto hormonal comienza con la menstruación y es importante atender a los cambios cíclicos (más complejos que en los chicos) que se inician en la adolescencia y las acompañarán durante todo el periodo fértil de sus vidas. Además de los efectos hormonales, no podemos olvidar que en una gran parte de las culturas, incluyendo la nuestra, la menstruación supone, en muchas ocasiones, algo privado, oscuro e impuro. Muchas mujeres en diferentes partes del mundo, y especialmente durante la adolescencia, tienen una relación difícil con su ciclo menstrual

a causa de esta concepción social negativa. De hecho, desde una visión médica y farmacéutica androcéntrica, se anima a las mujeres a controlar sus ciclos menstruales e incluso a eliminarlos, lo que es una muestra evidente de cómo en nuestra sociedad los cuerpos de los hombres son la norma y se consideran superiores. Se trata de un mecanismo de control por el que la realidad biológica de las mujeres es invalidada, negada y estigmatizada. Sin embargo, en otras tradiciones culturales como la Medicina Tradicional China o la Medicina Tradicional India (Ayurveda) el ciclo menstrual es entendido como un tiempo de limpieza profunda del cuerpo que necesita atención y apoyo. La incipiente investigación sobre el impacto psicológico de la menstruación durante la adolescencia (McPherson y Korfine, 2004) sugiere que la relación de las adolescentes con sus cuerpos y, especialmente, con la menstruación, se relaciona con el desarrollo de su identidad de género y especialmente en su percepción de bienestar y felicidad (Arnett, 1999; Fingerson, 2012).

Sin embargo, aunque la influencia de genes y hormonas es un factor importante en el desarrollo del género, otros factores, como los culturales y sociales, juegan un papel esencial. Por ejemplo, en un interesante estudio sobre el efecto genético, hormonal y ambiental en los comportamientos, cogniciones y actitudes de género se indica que el 25% de la varianza de las conductas y actitudes estereotipadas de género en los hombres y el 38% en las mujeres son atribuibles a influencias hormonales y genéticas, pero que el restante 75% y 62% de la varianza (respectivamente para hombres y mujeres) se explica por influencias ambientales y medidas de error (Cleveland, Udry y Chantala, 2001). Estos resultados evidencian la importancia del papel de las creencias como moderadoras de los efectos de los ciclos hormonales en los chicos y chicas adolescentes. De hecho, la adolescencia es un periodo de la vida sobre el cual las personas tienen fuertes creencias estereotipadas, especialmente respecto a las influencias biológicas (Arnett, 2014). Una visión social y cultural de la adolescencia como un tiempo de tormenta y estrés en el que las hormonas son una causa importante de tal estrés, pueden etiquetar muchos de los cambios emocionales y comportamentales menores como causados hormonalmente y contribuir a la creación y mantenimiento de las profecías autocumplidas (Arnett, 1999).

La investigación sobre las diferencias sexuales (hormonales y genéticas) arroja conocimientos muy sugerentes que nos ayudan a comprender muchos de los aspectos relacionados con el desarrollo positivo adolescente desde una perspectiva de género. A continuación, profundizaremos en la investigación generada sobre el desarrollo del género desde la psicología. Siguiendo a Stewart y McDermott (2004) la mayor parte de la investigación científica sobre género puede agruparse de tres formas diferenciadas: 1) Aproximación de las diferencias entre-géneros, 2) Aproximación de las variabilidad intra-género y 3) Aproximación de las relaciones de poder asociadas al género en la estructura y las interacciones sociales.

1) Aproximación de las diferencias entre-géneros.

Desde esta aproximación, y quizás la más frecuentemente utilizada, se analiza el género para conocer cómo los hombres y las mujeres difieren entre sí. Así, los psicólogos que

investigan el género bajo esta perspectiva tienen en cuenta cómo y por qué surgen diferencias en las medias entre los géneros en personalidad, conductas, habilidades y desempeño (Wood y Eagly, 2012). Las primeras investigaciones realizadas desde esta aproximación se centraron en las diferencias conductuales que tenían distribuciones prácticamente no-solapadas (es decir, sin posible coincidencia en los comportamientos de hombres y mujeres), como pueden ser: la eyaculación, embarazo, nacimiento y lactancia, que derivan directamente de diferencias biológicas entre hombres y mujeres. Sin embargo, en muchas situaciones, las diferencias encontradas en la investigación en algunas características conductuales entre los géneros ocurren en distribuciones solapadas (es decir, comportamientos que pueden ocurrir en hombres y mujeres), que muestran una alta diferenciación de género en las colas de distribución. Por ejemplo, las puntuaciones más altas en matemáticas que se encuentran en los chicos (Voyer y Voyer, 2014). Aunque en la mayoría de los casos investigados bajo esta aproximación se muestran simplemente diferencias de medias entre los géneros en distribuciones solapadas (Grijalva et al., 2015).

Los psicólogos han formulado diferentes hipótesis explicativas acerca de las diferencias en las medias encontradas entre hombres y mujeres, que pueden agruparse en tres tipos: diferencias biológicas (por ejemplo conductas relacionadas con las hormonas), diferencias en la socialización (las cuales pueden originarse por las diferencias biológicas pero verse aumentadas por la educación diferencial) y diferencias en los roles sociales o en las situaciones sociales. Estos tres tipos de explicaciones cubren la mayor parte de la investigación que señala diferencias en las medias entre los grupos (Stewart y McDermott, 2004).

2) Aproximación de la variabilidad intra-géneros.

Algunos investigadores señalan que, en muchos casos, al focalizar la investigación científica en las diferencias entre-géneros se ignora la gran varianza intra-género que ocurre en muchas de las características estudiadas (Martin, 1994). Además, puede tender a exagerar las diferencias entre los géneros, reforzando o creando esa idea en la población (Hare-Mustin y Marecek, 1994). Para evitar estas exageraciones, algunos psicólogos han seleccionado algunos “fenómenos marcados por el género” (“gendered phenomena”: fenómenos que son definidos por sus marcadas diferencias en las medias entre hombres y mujeres) para explorar las fuentes de varianza intra-género en esas características.

Así, por ejemplo, Eccles y Jacobs (1986) identifican cómo las habilidades y el desempeño de los chicos en matemáticas son mayores que en las chicas a ciertas edades, considerándolo un “fenómeno marcado por el género”. Sin embargo, existe mucha variabilidad en estas habilidades dentro del grupo de los chicos y dentro del grupo de las chicas respectivamente. Examinando los factores que podrían predecir las diferencias en las puntuaciones en habilidades y desempeño en matemáticas en cada género, estos investigadores muestran que ambas variables se predicen por las expectativas de los padres. Así, los padres con ideas rígidas acerca de las habilidades y desempeño en matemáticas de chicas y chicos, actúan en consecuencia con estas

ideas, lo que marca o incluso crea las diferencias en las puntuaciones obtenidas por los chicos y las chicas en las matemáticas (Voyer y Voyer, 2014).

3) Aproximación de las relaciones de poder asociadas al género en la estructura y las interacciones sociales.

Desde esta última aproximación, se ha sugerido que el género actúa como resultado de interacciones sociales en las cuales las creencias acerca del género se expresan en acciones que crean y confirman la evidencia de estas creencias y en las estructuras sociales que definen las relaciones de poder dentro de una cultura (Diekman, Goodfriend y Goodwin, 2004; Rudman y Glick, 2012). De acuerdo con esta perspectiva, desde el género se describe una serie de relaciones de poder en las cuales la masculinidad indica autoridad, status, competencia, poder social e influencia y la feminidad indica ausencia de autoridad, bajo status, incompetencia y escaso poder e influencia.

Así, los psicólogos y las psicólogas que asumen esta aproximación, se han centrado en analizar cómo determinadas conductas de su interés (por ejemplo liderazgo, conflictos maritales o desempeño de una tarea) ocurren dentro de las relaciones sociales (díadas, jerarquías organizacionales, determinadas estructuras sociales) que en sí mismas están marcadas por el género. Por ejemplo, si las relaciones maritales conflictivas, especialmente cuando hay violencia, ocurren cuando uno de los miembros tiene total control acerca de los recursos económicos familiares, es importante tener en cuenta este hecho para entender los factores que mantienen tanto la relación entre los cónyuges como el ejercicio de violencia.

Estas tres aproximaciones conceptuales han sido consideradas durante un largo periodo de tiempo como alternativas, desarrollándose de forma aislada una de las otras. Sin embargo, uno de los avances recientes en este ámbito ha sido el reconocimiento de que todas las aproximaciones son de hecho compatibles y podrían integrarse para un mejor y más profundo conocimiento de la variable género como una herramienta conceptual.

Finalmente, queremos resaltar la importancia del estudio del género no sólo como una variable empírica, sino también como una herramienta analítica (Scott, 1988). Así, en el estudio psicológico de la adolescencia podemos utilizar el género como una herramienta analítica explorando cómo determinadas variables psicológicas están “marcadas por el género” (“gendered variables”), es decir, variables asociadas con la masculinidad o ser hombre, o con la feminidad o ser mujer. Por ejemplo Twenge (1997) utiliza el género como una herramienta analítica en sus estudios bajo el supuesto de que su definición social podría variar a lo largo del tiempo. Estos cambios podrían reflejarse a su vez en cambios en las medias de determinadas variables individuales como la asertividad (en su concepción anglosajona “ser tajante”) que ha aumentado en la población estadounidense desde 1931 hasta 1993. En sus investigaciones esta autora señala cómo este incremento es mucho más sustancial para las mujeres que para los hombres y, en consecuencia, en los estudios actuales sobre asertividad se producen muy pocas diferencias entre los géneros.

En sus investigaciones, Twenge (1997, 2001) examina el género desde la aproximación de las diferencias entre-géneros, pero también como una herramienta analítica considerando el significado social del género como una variable en particular.

Como hemos visto, aunque la biología tiene un importante papel en el desarrollo del género en la adolescencia, los distintos contextos de socialización y los estereotipos de género parecen tener una fuerte relación con las diferencias en las competencias desarrolladas por chicos y chicas en este periodo.

1.4.2. El desarrollo del género en la adolescencia desde el modelo de desarrollo positivo adolescente.

En el periodo de la niñez intermedia y adolescencia es cuando tiene lugar el proceso más impactante de desarrollo del género, cuyo resultado es una adquisición más madura de los estereotipos de género (Povedano, Muñoz, Cuesta y Musitu, 2015). En los diferentes contextos de socialización familiar, escolar, comunitario y en los medios y tecnologías de la comunicación, los adolescentes encuentran numerosas ocasiones para aprender a tipificar con precisión lo que se considera como propio del hombre y de la mujer en nuestra sociedad.

Al conjunto estructurado de creencias y expectativas compartidas dentro de una cultura o sociedad acerca de las características que poseen, y deben poseer, los hombres y las mujeres, se le denomina estereotipos de género (Fiske y Stevens, 1993). Existe un amplio consenso respecto a los contenidos de los estereotipos de género en relación a dos dimensiones que parecen ser universales (Ruble y Martin, 1998):

(1) *Instrumentalidad* (o agencia), asociada a los hombres: racional, inteligente, eficaz, líder y orientado a objetivos.

(2) *Expresividad* (o comunalidad), asociada a las mujeres: emocional, cariñosa, comprensiva, orientada a la comunicación y el cuidado de los otros.

Este modelo bidimensional ha sido ampliamente corroborado a nivel empírico desde diferentes disciplinas (psicológica, sociológica o antropológica, entre otras) y, aunque las categorías (o formas de nombrar las dimensiones) varían de una investigación a otra, se considera que el significado es el mismo (Povedano et al., 2015).

Para poder comprender el amplio contexto del desarrollo de conductas estereotipadas durante la adolescencia es importante incluir una reflexión sobre el poder y la desigualdad entre hombres y mujeres. Así, el género se construye, en parte, mediante las relaciones de poder. Las prácticas realizadas a nivel micro, contribuyen a trasladar la dimensión social de los estereotipos a transacciones de la vida cotidiana que mantienen y reproducen las estructuras sociales más amplias de poder y desigualdad (Pyke, 1996). La subordinación sistemática de las mujeres (y otros hombres con una concepción de la masculinidad diversa a la hegemónica) a los hombres, situándolas en un status inferior social, ha sido denominado como patriarcado. La masculinidad hegemónica es la forma

idealizada de masculinidad en una cultura y tiempo determinados y se relaciona con el poder y la autoridad. En nuestra sociedad está representada por un varón, blanco, de mediana edad, con estudios superiores y con un cierto estatus. Es la construcción del género socialmente dominante la que subordina a la feminidad, así como a otras formas de masculinidad divergentes de la hegemónica, y refleja y configura las relaciones sociales de los hombres con las mujeres y con otros hombres.

El modelo binario de género asume la diferenciación sexual (nacer con determinados atributos sexuales) como base fundamental para la creación de dos grupos, hombres y mujeres, que se configuran como polarizados. Bajo este modelo, el sexo de la persona fundamenta las diferencias ontológicas, cognitivas, emocionales y comportamentales que constituyen los modelos de masculinidad y feminidad con un marcado carácter normativo y jerárquico (Povedano et al., 2015b). Según el modelo binario, las mujeres y los hombres forman parte de dos mundos muy distintos en un orden jerárquico concreto que marca las formas de relacionarse.

Este modelo binario se fundamenta en dos principios fundamentales: la naturalización y la universalidad (West y Zimmerman, 1987) Por una parte, la naturalización implica la percepción de las diferencias entre los géneros como naturales cuando, sin embargo, se trata de un proceso que tiene unos marcados orígenes históricos, sociales y culturales (Lomas, 2004). Por otra parte, la universalidad implica la percepción del modelo binario de género como la organización social humana por excelencia, configurada en un orden inevitable y construida como universal sobre bases androcéntricas (considerar al varón como medida de todas las cosas).

Un tránsito desde el modelo binario hacia un modelo relacional, significa superar la visión del género como una categoría estanco e interpretarlo bajo una perspectiva más sistémica y positiva. El modelo relacional de género implica comprender la matriz relacional de los modelos de género y abordarlo como una variable que permite ir más allá de una visión excluyente y dual, que separe el mundo biológico, psíquico y social entre hombres y mujeres. El modelo relacional se fundamenta en un proceso de reconocimiento y diferenciación del otro/la otra, en un constante proceso de ajuste y de cambio, de recíproca adaptación y comprensión y que supera las limitantes relaciones de dominación, poder y autoridad clásicas. En esta nueva propuesta, el desarrollo del género y las interacciones entre ambos son definidos bajo una perspectiva holística, cooperativa y de empoderamiento y fomento de las competencias de hombres y mujeres, superando los estigmas asociados a los estereotipos.

Durante la adolescencia, el conocimiento de los estereotipos de género aumenta progresivamente con el crecimiento y el desarrollo de los niños y niñas, de forma que cada vez se distinguen con mayor precisión (Povedano, 2013). Mientras que durante la niñez éstos son imprecisos y rígidos, al entrar en la etapa adolescente se adquiere paulatinamente un conocimiento más preciso de los estereotipos que implican unas relaciones de poder y de desigualdad mucho más explícitas que durante la infancia. Este proceso tiene su origen en el conocimiento de la realidad, en la emergencia

del deseo sexual que implica nuevas formas de relación y en las nuevas capacidades cognitivas de los chicos y las chicas adolescentes. La juventud es capaz de tomar más distancia de la realidad perceptiva superficial, de generar un pensamiento más autónomo, crítico y proposicional y comprender de forma más amplia las características asignadas socialmente a las relaciones entre los hombres y a las mujeres en la vida adulta, comparados con los niños más pequeños.

La redefinición sexual y de género se convierte en un aspecto central del desarrollo de la persona en esta etapa. De hecho, la adolescencia parece ser un periodo crítico para su consolidación, ya que en ésta se aprenden y refuerzan los estereotipos de lo masculino y lo femenino. Esta redefinición implica, entre otras cosas, una reconsideración e integración de la nueva imagen del cuerpo, de los nuevos sentimientos, deseos y conductas sexuales, de la adquisición de actitudes, conductas e intereses de los roles de género a desempeñar definidos socio-culturalmente como propios de un sexo u otro, de la propia masculinidad y feminidad, etc., en un “sí mismo” que ofrezca un sentido de coherencia y unidad en el proceso de búsqueda de la identidad personal y de la felicidad.

El modelo bidimensional de los estereotipos de género (instrumental-expresivo) se ve reflejado en el reciente Informe del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud “¿Fuerte como papá, sensible como mamá? Identidades de género en la adolescencia” (Rodríguez y Megías, 2015). En esta investigación, los chicos y chicas adolescentes españoles indican las características asociadas a las identidades de género:

Estereotipos asociados a la masculinidad: Dinámicos, activos, autónomos, emprendedores, posesivos y superficiales, decididos, hábiles con la tecnología, mejores en deporte, prácticos, orientados a la acción.

Estereotipos asociados a la feminidad: Sensibles, tiernas, responsables, trabajadoras y preocupadas por la imagen, creativas, empáticas, cariñosas, orientadas al cuidado de los otros, resolución de conflictos.

Muchas de las competencias y características consideradas por los expertos como relevantes para el desarrollo y la salud mental de chicos y chicas adolescentes podrían asociarse a estos estereotipos de género. Así, dentro del modelo de desarrollo positivo adolescente en nuestro contexto (Oliva et al., 2010) las competencias agrupadas en cinco grandes bloques podrían vincularse a las características, roles y rasgos asociados a lo que se considera ser hombre y ser mujer en nuestra sociedad.

En el área personal, muchas de las competencias propuestas se asocian a la masculinidad: la autoestima, el autoconcepto, la autoeficacia, la vinculación, la autonomía personal, el sentido de la pertenencia y la iniciativa personal. El autocontrol podría estar más vinculado a la feminidad. En la investigación realizada en torno a las diferencias de género en la adolescencia se indica como las chicas muestran menores índices de autoestima, autoconcepto, autoeficacia, autonomía e iniciativa que los

chicos (Bussey y Bandura, 1999; Kling, Hyde, Showers y Buswell, 1999; Steinberg y Silverberg, 1986).

En el área social, la asertividad (en su concepción latina: socialmente hábil), habilidades relacionales, habilidades para la resolución de conflictos y habilidades comunicativas, se relacionan en mayor medida con los estereotipos de género femeninos. La literatura científica está en línea con esta idea ya que en las investigaciones sobre estas competencias las chicas obtienen mayores puntuaciones en asertividad (en su concepción latina), habilidades relacionales, comunicativas y de resolución de conflictos (Black, 2000; Bussey y Bandura, 1999)

En el área emocional, muchas de las competencias se asocian a la feminidad: empatía, reconocimiento y manejo de las emociones de los demás, conocimiento y manejo de las propias emociones; y otras podrían asociarse a ambos estereotipos: tolerancia a la frustración y optimismo y sentido del humor. En los resultados de la investigación desarrollada sobre las diferencias de género en empatía y otras competencias relacionadas (conocimiento y manejo de las propias emociones y las ajenas) se indican que las chicas muestran niveles más altos de estas competencias que los chicos (Eisenberg y Lennon, 1983; Zimmermann y Iwanski, 2014).

En el área moral, la responsabilidad y prosociabilidad estarían más vinculadas al estereotipo de feminidad. El resto de competencias podrían asociarse a ambos modelos de masculinidad y feminidad: compromiso social, justicia, igualdad y respeto a la diversidad. La literatura científica desarrollada sobre estas competencias es consistente con esta idea (Eagly, 2009; Eisenberg, Carlo, Murphy y Court, 1995).

Por último, el área cognitiva, la capacidad de análisis crítico y de pensamiento analítico podrían ser asociados a ambos estereotipos. Sin embargo, podríamos asociar la creatividad en mayor medida al modelo de feminidad y la capacidad para tomar decisiones y de planificación y revisión al modelo de masculinidad, como sugieren los resultados de la investigación en este ámbito (Baer y Kaufman, 2008; Patton, Bartrum y Creed, 2004).

Debemos tener en cuenta todos estos aspectos cuando tratamos el desarrollo de competencias personales en los adolescentes y de su salud desde un punto de vista integral. De hecho, el género contribuye, en parte, a la implicación en comportamientos saludables a través de los estereotipos de género. Por ejemplo, muchos de los comportamientos asociados a la masculinidad hegemónica ("los hombres de verdad") son considerados como poco saludables: no visitar al médico con frecuencia, tomar alcohol, fumar, no utilizar medidas de prevención, entre otros. De esta forma, muchos adolescentes utilizan esos recursos y adoptan creencias poco saludables para demostrar su virilidad (Courtenay, 2000). La investigación en este ámbito indica que los hombres y los adolescentes experimentan una presión social para respaldar las prescripciones de género incluso en contra de su salud, en coherencia con las creencias sociales, firmemente respaldadas, que implican que los hombres son

independientes, autosuficientes, fuertes, robustos y duros (Golombok y Fivush, 1994; Martín, 1995; Williams y Best, 1990). Así, la construcción de la identidad masculina estereotipada tiene influencia en los comportamientos saludables y en el bienestar de los adolescentes varones.

El bienestar de los chicos y chicas adolescentes, la felicidad, la satisfacción con la vida y la autoestima son algunos de los principales constructos que se utilizan en el modelo de desarrollo positivo. A continuación, profundizaremos en las diferencias de género encontradas en la literatura científica en una variable considerada central en los estudios en la psicología positiva como es la autoestima.

1.4.2.1. Autoestima desde una perspectiva de género.

La adolescencia se ha considerado como un periodo especialmente importante para la formación y desarrollo de la autoestima de las mujeres y los hombres adultos. En consecuencia, la comunidad científica ha mostrado un gran interés hacia este tema como lo demuestra la gran cantidad de investigación empírica desarrollada sobre las diferencias de género en medidas de autoestima en adolescentes. Por ejemplo, según Blascovich y Tomaka (1991), se han llevado a cabo más de 200 medidas diferentes de este constructo en los últimos 50 años de investigación. En este texto nos centraremos en los trabajos desarrollados, particularmente, con medidas de autoestima general definida como “el nivel global de estima que la persona tiene hacia sí misma” (Harter, 1993, pp.88) o “la totalidad de pensamientos y sentimientos que una persona tiene hacia sí misma” (Rosenberg, 1979, pp.7). Es decir, la autoestima general es concebida como un juicio evaluativo, tanto positivo como negativo, que se aplica al más amplio nivel de auto-conocimiento de la persona.

La gran cantidad de estudios realizados acerca de las diferencias de género en autoestima general durante la adolescencia muestran en sus resultados una falta de consenso en los datos obtenidos e incluso conclusiones contradictorias. Por ejemplo, en la mayor parte de los estudios, los investigadores señalan que durante la adolescencia las chicas muestran niveles más bajos de autoestima general que los chicos (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling y Potter, 2002), sin embargo en otras investigaciones no se han encontrado diferencias por género (Greene y Wheatley, 1992).

Con el objeto de aportar algo de luz al tema, se han desarrollado tres grandes revisiones de metanálisis sobre las diferencias de género en autoestima. Se trata de las propuestas de Kling et al. (1999), Maccoby y Jacklin (1974) y Wylie (1979). Los autores de estas extensas revisiones sugieren que las diferencias de género en autoestima general durante el periodo adolescente no son tan dramáticas como sugieren algunos estudios. Por ejemplo, Kling et al., (1999) examinaron en su metanálisis las diferencias de género en autoestima general confirmando la existencia de una diferencia pequeña pero significativa. Así, Kling et al. (1999) analizaron 200 estudios con datos sobre diferencias de género en autoestima general que representan 97.000 participantes con edades comprendidas entre los 7 y los 60 años. Los resultados señalan que combinando

todas las edades, los hombres muestran puntuaciones más altas en autoestima que las mujeres. Sin embargo, el tamaño del efecto es pequeño ($d = .21$). Comparaciones a lo largo de todas las edades demuestran que las diferencias de género alcanzan su nivel más alto en la adolescencia tardía (desde los 15 a los 18 años) con un tamaño del efecto moderado ($d = .33$). Además, las diferencias de género encontradas en este periodo fueron estables dentro del grupo de datos seleccionado.

Posteriormente, Gentile y sus colaboradores (2009), realizaron otro metanálisis sobre autoestima general pero incluyendo 10 tipos diversos de autoestima en 115 estudios. Los resultados encontrados en este estudio desafían la idea que las diferencias de autoestima entre chicas y chicos adolescentes son pequeñas. Según estos investigadores sería más exacto decir que el tamaño del efecto en las diferencias varía dependiendo del tipo de autoestima analizada. En algunos tipos de autoestima, como el aspecto físico, atlético y moral, las diferencias de género son más del doble de las encontradas con medidas de autoestima general.

Siguiendo estos resultados empíricos, se han formulado diferentes hipótesis que intentan explicar por qué las chicas muestran menos autoestima que los chicos. Una de las explicaciones que se han propuesto señala a los estereotipos de género como responsables de las diferencias encontradas. Así, muchas de las cualidades asociadas con el estereotipo masculino, por ejemplo la instrumentalidad, están positivamente correlacionadas con la autoestima. Por el contrario, las cualidades femeninas revelan correlaciones más débiles con la autoestima, por ejemplo el cuidado de los otros (Rudman y Glick, 2012).

Otra explicación se centra en las interacciones con los padres y madres como importantes fuentes de socialización que potencialmente podrían fomentar la creación de estereotipos de género y las diferencias de género en autoestima (Campbell, 2013). Por ejemplo, si los progenitores creen que sus hijas tienen menos autoestima que sus hijos pueden transmitir este mensaje a los adolescentes de tal forma que éstos podrían incorporar esta creencia a la construcción de su autoestima y actuar en consecuencia (Leaper, 2002).

Las relaciones que se establecen en la escuela también han sido consideradas como origen explicativo de las diferencias de género en autoestima (Blakemore, Berenbaun y Liben, 2008). Por ejemplo, algunos autores sugieren que el profesorado interactúa con más frecuencia y proveen más feedback y ayuda específica a los chicos que a las chicas (Golombok y Fivush, 1994). Los resultados de estas diferencias en el trato a chicos y chicas tienen como consecuencia que ellas participen menos en actividades voluntarias en el aula y promocionen en menor medida sus competencias, lo que puede impactar directamente en su nivel de autoestima (Jones y Dindia, 2004).

El énfasis cultural hacia la apariencia física de las mujeres, podría ser otra de las explicaciones potenciales de las diferencias de género en autoestima. Así, el descenso en los niveles de autoestima en las chicas adolescentes podría estar relacionado con

los cambios de la pubertad, la importancia de la apariencia física y la satisfacción con el cuerpo (Usmiani y Daniluk, 1997). Desde este punto de vista, lo que algunos estudios sugieren es que las chicas adolescentes están significativamente más insatisfechas con sus cuerpos que los chicos adolescentes. Los cambios en la pubertad, incluyendo la menstruación, parecen tener un impacto más negativo en las chicas que en los chicos en cuanto a satisfacción, depresión, autoestima y competencia romántica percibida (Barker y Galambos, 2003). Estos factores combinados con la presión cultural hacia las chicas para que estén delgadas provoca en las adolescentes la obsesión por la apariencia física en lo que se ha denominado “culto a la delgadez” que implica patrones autodestructivos de pensamientos y conductas totalmente opuestas a la valoración positiva de uno mismo, la felicidad y la satisfacción vital (Dohnt y Tiggemann, 2006).

Los resultados de los estudios con adolescentes son contradictorios respecto a las diferencias de género en satisfacción con la vida. En algunos trabajos se ha encontrado diferencias de género en satisfacción vital (Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach y Henrich, 2007; Oliva et al, 2010). Sin embargo, otras investigaciones muestran de forma consistente que no existen diferencias por género desde los 10 hasta los 16 años (Ash y Huebner, 2001; Dew y Huebner, 1994). En conclusión, no parece existir un consenso claro acerca de las diferencias de género en satisfacción vital. Quizás el género tiene relativamente escaso efecto en esta variable y una propuesta sugerente sería analizar los contextos en los cuales se desarrolla para poder comprender mejor el papel que el género juega en el bienestar y la felicidad de los chicos y las chicas adolescentes.

De hecho, para llegar a entender la experiencia de los adolescentes en relación con la búsqueda y definición de su identidad, es necesario considerar no sólo los diferentes cambios a los que se enfrentan de forma individual (procesos biológicos y psicológicos), sino también los contextos sociales en los que acontecen estos cambios, como la familia, la escuela, la comunidad y los medios y tecnologías de la comunicación. En suma, en la construcción de la identidad de género en la adolescencia, cabe tener en cuenta los diferentes procesos biológicos, psicológicos y sociales (Fuertes, 1996), la forma en que interactúan y cómo condicionan e influyen, en mayor o menor medida, en el desarrollo positivo de chicos y chicas adolescentes.

1.4.3. La importancia del contexto en el modelo de desarrollo positivo desde una perspectiva de género.

Desde una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979), los chicos y chicas adolescentes se encuentran integrados en una tupida red de relaciones en estructuras anidadas de los contextos de desarrollo o ambientes más significativos. Desde esta perspectiva sistémica, los distintos contextos ofrecen a los jóvenes oportunidades de desarrollo positivo en el tránsito por las diferentes etapas evolutivas y de socialización. En el texto publicado por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud “Educación para la Igualdad de Género. Un Modelo de Evaluación” (Povedano, Muñiz, Cuesta y Musitu, 2015c) se realiza una revisión de los contextos primordiales para el aprendizaje de las conductas, actitudes, roles y estereotipos asociados al género, como son la familia, la

escuela, los iguales, los medios de comunicación y las tecnologías de la información y comunicación. Así mismo, se analiza la importancia del contexto en el desarrollo de la identidad de género adolescente y cómo los estereotipos de género tienen un fuerte impacto en el desarrollo de determinadas competencias asociadas a la masculinidad y la feminidad durante la adolescencia. A continuación, se presentan los principales contextos de socialización del género tratados en el citado texto en profundidad.

El contexto familiar se considera un espacio de desarrollo esencial para el bienestar de los chicos y las chicas adolescentes que influye destacadamente en su desarrollo positivo (Estévez y Musitu, 2016; Oliva et al., 2011). De hecho, la familia es considerada como uno de los escenarios proveedores de recursos más importante para el desarrollo personal y social. La familia es el primer contexto de socialización en el que los jóvenes encuentran un referente de gran calado para su participación e integración social y una fuente de aprendizaje sobre cómo deben desempeñarse los roles establecidos socialmente, incluyendo los roles de género (Macedo y García, 2014). Podemos destacar del contexto familiar su gran contribución a la creación de la identidad personal y a la adquisición y aprendizaje de los modelos y estereotipos de referencia para chicos y chicas.

En este sentido, existen numerosos trabajos sobre la socialización familiar y su relación con el aprendizaje de conductas y actitudes estereotipadas de género, fundamentalmente a través de mecanismos de aprendizaje como la imitación y la identificación (Carrera, Nieto, López y Manzanares, 2014; González del Piñal, 2016). Niños y niñas imitan los comportamientos de sus progenitores y se identifican con el sistema de valores y normas que subyacen a las conductas diferenciadas para los géneros, contribuyendo así tanto a la construcción de la identidad como a la configuración de los roles de género. La socialización familiar respecto del género está determinada por el sexo biológico de los hijos e hijas e implica el aprendizaje de los valores, normas, comportamientos y actitudes apropiados para cada género en la sociedad o cultura de la cual la familia forma parte (Povedano, 2012).

Así, la construcción del género en la adolescencia ocurre, en parte, cuando padres y madres tratan a los hijos e hijas de forma diferenciada y heteronormativa, por ejemplo, mediante un control parental más estricto hacia las chicas o un estilo parental de educación diferenciado por sexo (Gámez-Guadix, Jaureguizar, Almendros y Carrobbles, 2012). Este tipo de prácticas parentales definen las normas de comportamiento y refuerzan las expectativas sociales tradicionalmente establecidas para cada uno de los géneros. Afortunadamente, aunque la educación diferenciada en función del género sigue siendo una realidad vigente en la mayoría de las familias españolas, en muchas ocasiones de forma inconsciente, los modelos de socialización específicos para chicos y chicas parecen estar cambiando (Povedano et al., 2015c).

Junto a la familia, la escuela es otro de los contextos de socialización del género de especial relevancia durante la adolescencia. El contexto escolar puede considerarse como el espacio dónde el adolescente desarrolla una buena parte de su vida cotidiana. Por ello, resulta crucial conocer las características de este entorno que contribuyen

de forma significativa a un desarrollo positivo de chicos y chicas (Oliva et al., 2010). La escuela cumple un papel fundamental en el proceso de socialización y contribuye al aprendizaje de los modelos de relación social entre los géneros. Se trata de un contexto donde los adolescentes aprenden importantes pautas de relación con los iguales integrándose en nuevos grupos sociales y con nuevas figuras de autoridad como, por ejemplo, el profesorado. En este sentido, profesores y profesoras juegan un papel relevante en el proceso de socialización especialmente en esta etapa puesto que son un modelo para el alumnado que puede influir, directa o indirectamente, en sus intereses y motivaciones, en su percepción de autoeficacia, autoestima y en las propias metas académicas planteadas (Rebollo, 2013). De esta forma, al igual que la familia, la escuela es un agente socializador del género muy importante en la adolescencia (Bigler, Hayes y Hamilton, 2013).

En este periodo, el papel de los pares en cuanto a agentes de socialización pasa a ser esencial para el adolescente, aprendiendo nuevas formas de interacción en relaciones simétricas. Además, la mayor parte de las normas que rigen dicha socialización son comunes a las de la cultura a la que pertenecen como son los elementos relacionado con los roles de género. En este sentido, Maccoby (1998) argumenta que las conductas típicas de género son observadas, aprendidas y reforzadas con los pares y mantenidas durante todo el periodo adolescente y adulto. Así, niños y niñas se segregan en grupos del mismo sexo hasta la edad de 12 años aproximadamente (Maccoby y Jacklin, 1987). Dentro de esos grupos, las chicas suelen formar grupos de relaciones cercanas más reducidos e íntimos y tienden a compartir sus emociones, sentimientos e información más personal, mientras que ellos forman redes extensas de amigos con los que comparten más actividades físicas e intereses comunes (Povedano et al., 2015c). Sin embargo, las relaciones con los iguales en la adolescencia no se limitan a las amistades en el ámbito escolar, bien al contrario, el mundo social del adolescente se hace más amplio y más complejo durante esta etapa (Martínez-Ferrer, 2013). Los adolescentes suelen formar grupos de amigos que se encuentran en diferentes contextos comunitarios como, por ejemplo, el barrio.

El barrio o la comunidad es, junto con la familia y la escuela, uno de los contextos de socialización más importantes para el desarrollo positivo y el bienestar en adolescentes (Moreno, Povedano, Martínez y Musitu, 2012). A través de la interacción social que ocurre en la comunidad con los grupos de pares y con otros adultos, los chicos y chicas adolescentes tienen la oportunidad de conocer e interiorizar las normas sociales, las expectativas y los roles que se requieren en la comunidad de la cual forman parte. En este sentido, algunas investigaciones sugieren que algunas características de la comunidad o barrio inciden en mayor medida en las chicas que en los chicos, a pesar de que ellos se implican y participan más que ellas en estos espacios (Martínez, Amador, Moreno y Musitu, 2013). Este hecho puede ser debido a que los chicos adolescentes suelen tener una supervisión paterna menos estrecha y continuada que las chicas adolescentes y, así, pueden dedicar más tiempo a la implicación y realización de actividades comunitarias, beneficiándose así de la influencia positiva que dicha implicación ejerce sobre el desarrollo en esta etapa (Povedano et al, 2015c; South, 2001).

Otro nuevo contexto de socialización, en el que los jóvenes tienen un importante protagonismo, es el contexto virtual donde las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) ofrecen incentivos y desafíos para su desarrollo y bienestar personal y social. En este contexto online, los chicos y chicas adolescentes, nativos digitales, desarrollan fácilmente las habilidades relacionadas con el lenguaje y el tipo de interacciones propias de estos espacios. Las TIC's, son centrales en sus vidas y dependen de ellas para aspectos tan cotidianos como estudiar, relacionarse, comprar, informarse o divertirse. Aunque es incipiente aún la investigación acerca de las implicaciones que los usos tecnológicos tienen en los chicos y chicas adolescentes, en algunos estudios se indica que para la construcción de la identidad, en el conjunto de las relaciones sociales y los procesos de comunicación y socialización se estás produciendo una transformación desde la cultura audiovisual analógica unidireccional hacia formas más interactivas y complejas (Buckingham, 2008; Holt, Shehata, Strömbäck y Ljungberg, 2013).

Además, es importante destacar que las relaciones sociales que se dan en otros contextos en el espacio offline, y las características de las mismas, se mantienen en las relaciones establecidas en el ámbito virtual, incluso estas se ven reforzadas mediante la comunicación online (Muñiz, Cuesta, Povedano y Monreal, 2015). En esta dirección apuntan diversas investigaciones que señalan que la presencia del estereotipo femenino hegemónico en las relaciones online es todavía amplia y, por lo tanto, las interacciones en este contexto parecen reforzar los modelos de género que los chicos y las chicas aprenden en otros espacios de socialización (Povedano et al., 2015c). Por ejemplo, en el estudio realizado por la FAD titulado "Jóvenes y Comunicación. La impronta de lo virtual" de Megías y Rodríguez (2014), se señala que chicos y chicas adolescentes en sus interacciones online reproducen contenidos sexistas que favorecen la reproducción de estereotipos de género. Es decir, las chicas aparecen con mayor presencia en plataformas virtuales, como chats, correo electrónico y, en general, softwares que permiten comunicaciones de texto, voz y vídeo online, sin embargo, los chicos navegan más por las páginas de Internet, descargan más programas y usan más la radio y la televisión online. En este sentido, parece que la división de géneros en el entorno online delimita en las chicas una realidad más social, afectiva y comunicativa, y en ellos, una realidad de acción, más audiovisual, utilitaria y competitiva.

Como se ha visto, el aprendizaje de conductas, estereotipos y roles asociados al género por parte de los adolescentes es el resultado de la participación de los chicos y chicas en múltiples contextos en los cuales se presentan modelos diferenciales que ejercen una cierta presión para que los adolescentes se comporten de acuerdo con su género (Povedano, 2014). De hecho, muchos de los estereotipos asociados a la masculinidad y a la feminidad se relacionan con las competencias del desarrollo positivo adolescente de forma diferenciada. Por ejemplo, una chica adolescente con alta autoestima, alta autonomía e iniciativa personal o un chico con un alto reconocimiento de sus emociones y la de otros, empático y con grandes habilidades relacionales serán considerados socialmente fuera del estereotipo y encontrarán muchas presiones en los distintos contextos de socialización para comportarse de acuerdo a lo que se considera adecuado para su género en su cultura.

Desde el enfoque clásico de la investigación de la adolescencia se realiza una aportación interesante sobre las chicas que se implican en comportamientos atípicos de género que se ha denominado "la paradoja de género" (Keenan, Loeber y Green, 2000). "La paradoja de género" implica que las chicas que desarrollan comportamientos atípicos de su género (por ejemplo, las chicas que son violentas) presentan conductas mucho más intensas que aquellos adolescentes que desarrollan comportamientos típicos de su género (por ejemplo, los chicos que son agresivos). Es decir, las chicas que son agresivas son mucho más violentas que los chicos en el ámbito escolar. Además, las chicas adolescentes que se implican en formas de conductas atípicas de su género, como puede ser la violencia directa, podrían presentar mayores problemas conductuales a corto y largo plazo, experimentando pobres resultados de ajuste dentro de los diferentes contextos psicosociales en la edad adulta (Zoccolillo, 1993). Estos interesantes resultados podrían ser una fuente de inspiración para el desarrollo de investigaciones desde el modelo de desarrollo positivo que incluya la perspectiva de género y que permita analizar si los resultados encontrados en la investigación que dan soporte a la paradoja de género podrían extrapolarse a la investigación en el ámbito de las competencias que permiten el florecimiento de los chicos y chicas adolescentes.

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A lo largo de la introducción se ha ofrecido un panorama teórico que recoge las principales aportaciones teóricas relativas a la temática del estudio. Para ello, se ha revisado la literatura científica existente sobre los modelos de desarrollo positivo y los activos que lo promueven tanto desde la perspectiva de expertos y profesionales como de adolescentes, progenitores y docentes. Además, y dado nuestro compromiso explícito de avanzar hacia la equidad de género, este estudio introduce la perspectiva de género como eje transversal del trabajo. Así queda reflejado en el último apartado del capítulo de introducción en el que se presenta una extensa revisión de los conceptos del desarrollo positivo atendiendo a las diferencias de género.

La principal novedad de este estudio radica en dar voz a los chicos y chicas adolescentes, los padres y madres y el profesorado, teniendo en cuenta la perspectiva de género, para explorar su visión sobre el desarrollo positivo. Como se tuvo la ocasión de describir a lo largo de la introducción, la investigación sobre los diferentes modelos y contextos del desarrollo positivo se ha centrado principalmente en la perspectiva de expertos y profesionales, siendo escasas las investigaciones que analizan estos conceptos desde la óptica de los principales agentes implicados y menos aún que incluyan la perspectiva de género. La escasa producción científica en este campo contrasta con la relevancia que, para el diseño y desarrollo de programas de promoción del desarrollo positivo, tiene conocer la visión que chicos y chicas mantienen sobre aspectos tan fundamentales como las competencias que caracterizan al adolescente ideal, el bienestar o felicidad y los factores contextuales que favorecen un desarrollo saludable y competente.

En este sentido, este estudio parte del reconocimiento de la necesidad de expandir los modelos de expertos para desarrollar otros más inclusivos que engloben la visión de los propios adolescentes, progenitores y educadores, incluyendo además una perspectiva de género.

La importancia de este tipo de investigación se justifica en varias razones. La primera tiene que ver con las posibles discrepancias entre las dimensiones que expertos, adolescentes, padres y madres y profesorado consideran características del desarrollo positivo y que, por lo tanto, deberían fomentarse. Éstas pueden influir de manera diferencial en las expectativas que se mantienen sobre el adolescente, la familia o la escuela ideal. Un ejemplo de ello queda plasmado en el estudio de Bergin, Talley y Hamer (2003) en el que se pidió a los adolescentes que enumeraran las conductas prosociales que caracterizaban sus relaciones con los iguales. Los resultados mostraron

que muchas de las conductas que los adolescentes destacaban (por ejemplo, ayudar a los iguales a desarrollar sus habilidades sociales, defenderlos, hacerles cumplidos, animarles o incluso hacerles reír) no se situaban entre las manifestaciones prosociales frecuentemente evaluadas en las investigaciones desarrolladas en esta área. Estos resultados, unidos a las discrepancias observadas en otros estudios como el de Casco y Oliva (2004) sobre los valores que más se aprecian en los adolescentes, el de Bronk (2008) sobre el concepto de buena persona, el de King et al. (2005) sobre las características del adolescente floreciente o el de Casas (2010) sobre las cualidades o valores por los que los adolescentes aspiraban a ser apreciados en el futuro, justifican la necesidad de realinear la perspectiva que expertos y adolescentes mantienen acerca de los conceptos del desarrollo positivo.

En segundo lugar, es importante tener en cuenta que estas discrepancias también pueden reflejarse en los términos utilizados por expertos y aquellos presentes en el lenguaje popular para referirse al desarrollo positivo. En este sentido, diversos estudios como el desarrollado por King et al. (2005) sobre los conceptos que adolescentes, padres y profesionales utilizan para describir su idea de adolescente floreciente, evidencian inconsistencias significativas en los contenidos que unos y otros destacaban. Por ejemplo, mientras que los adolescentes mencionaban aspectos más relacionados con el rendimiento académico, los profesionales hacían referencia a factores más ligados al auto-concepto positivo y el ajuste social. Por tanto, resulta fundamental desarrollar estudios dirigidos a validar ecológicamente la terminología sobre desarrollo positivo, asegurando el ajuste entre los conceptos utilizados por expertos, profesionales, educadores, progenitores y, especialmente, adolescentes.

Esta validación orientada a promover el uso de un lenguaje común constituye un objetivo prioritario para facilitar la implementación de los programas de desarrollo positivo y mejorar su eficacia y aplicabilidad (Dotterweich, 2015; Hill et al., 2010). En este sentido, el uso de un lenguaje más cercano y familiar a la perspectiva de los chicos y chicas adolescentes garantizará que el vocabulario utilizado en los materiales sea comprensible para los participantes (Fraser, Richman, Galinsky y Day, 2009). Además, el hecho de que se trabajen conceptos con los que están familiarizados y que valoran de ellos mismos puede ser una clave motivacional para favorecer su implicación y adherencia al programa. Y por último, aunque no menos importante, puede contribuir a promover la mayor difusión social de los conceptos de desarrollo positivo, integrándolos en el lenguaje popular y sustituyendo a los conceptos estereotipados y ligados a los modelos del déficit que tan presentes están en nuestra sociedad. En otras palabras, alcanzar un lenguaje común y accesible socialmente puede ayudar a combatir la imagen desfavorable de la adolescencia como una etapa altamente conflictiva, caracterizada por las transgresiones, la impulsividad, la rebeldía, el consumo de drogas o los comportamientos vandálicos (Buchanan y Holmbeck, 1998; Casco y Oliva, 2004; Holmbeck y Hill, 1988).

En tercer lugar, no se deben pasar por alto las teorías que enfatizan la importancia de los significados y las representaciones cognitivas en la determinación de la conducta

(e.g. Molden y Dweck, 2006). Estas teorías plantean que las personas estructuramos e interactuamos con nuestro mundo de diferentes formas en base a las interpretaciones o significados que elaboramos para dar sentido a lo que somos y a lo que nos rodea. Estas asunciones sobre la naturaleza de uno mismo y de nuestro contexto pueden alterar las estructuras cognitivas y procesos a través de los que percibimos el mundo, actuando como elementos motivacionales que afectan directamente a nuestros afectos y auto-regulan nuestra conducta (Dweck, 1999; Mischel y Shoda, 1995; Morris, Ames y Knowles, 2001; Wegener y Petty, 1998). En base a estas consideraciones, el estudio de los significados y las representaciones que los adolescentes elaboran sobre los conceptos del desarrollo positivo y los activos que lo promueven resulta especialmente interesante porque nos ofrece pistas acerca de cómo guiar y orientar la conducta de los adolescentes hacia mayores niveles de ajuste. Por ejemplo, en el caso de las representaciones de la felicidad, Diener (2000) o Furham y Chen (2000) argumentan que el estudio de las teorías individuales de la felicidad es importante porque ayuda a describir qué piensan las personas de la felicidad, lo que consecuentemente puede estar relacionado con aspectos motivacionales y con las conductas específicas que se dirigen hacia uno mismo y los otros para aumentar los niveles de felicidad.

Por último, es importante destacar que una de las limitaciones que se ha encontrado en los estudios e investigaciones realizadas sobre el desarrollo positivo de chicos y chicas adolescentes, así como de los principales contextos de socialización, es que sigue habiendo buena parte de la investigación en psicología sobre la adolescencia (tanto desde los modelos de déficit como desde los modelos de desarrollo positivo) que no incorpora la perspectiva de género. Aunque esta tendencia parece haberse modificado en los últimos años mostrando una mayor sensibilidad de la comunidad científica hacia la perspectiva de género (Galambos, 2004; Stewart y McDermott, 2004), es de esperar que en futuras líneas de investigación del modelo de desarrollo positivo adolescente se incluya con mayor frecuencia la perspectiva de género para ampliar el conocimiento sobre las competencias que permitan el florecimiento de chicos y de chicas adolescentes.

Además de las razones empíricas que justifican la necesidad de reconocer la visión de todos los agentes implicados en la promoción del desarrollo adolescente desde una perspectiva de género, es importante tener en cuenta que las recomendaciones nacionales e internacionales que instan a la consideración de sus perspectivas en el diseño de programas y políticas ajustadas a sus necesidades reales.

En esta línea se sitúan la recomendación del Comité de Derechos del Niño (2009). Concretamente, en su observación general no. 12 se insiste en el derecho del niño a ser escuchado y a expresar su opinión libremente sobre todos los asuntos que le afectan. Además, señala explícitamente que “se debe consultar a los niños y las niñas en la formulación de legislación y políticas relacionadas con esas y otras materias problemáticas y hacerlos participar en la elaboración, el desarrollo y la aplicación de los planes y programas conexos”. A este propósito, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2012) también resalta que la necesidad de “escuchar y tomar en consideración la opinión de los niños y las niñas significa aplicar un derecho universal de cada niño

y al mismo tiempo es una actuación absolutamente necesaria para elaborar y aplicar políticas coherentes y eficaces”. También, el I Plan Estratégico Nacional de la Infancia y la Adolescencia (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2006) subraya lo imprescindible de que los niños y niñas sean considerados agentes activos implicados en todo el proceso de elaboración de políticas que afecten a la satisfacción de sus necesidades y el cumplimiento de sus derechos. Específicamente en su Objetivo estratégico número 8 sobre la participación infantil, en su medida número 1 resalta lo trascendental de “elaborar estudios que recojan la opinión de niños y expresen sus puntos de vista sobre la situación de la infancia y la adolescencia, las decisiones que se toman y les afectan y crear instrumentos concretos y eficaces para evaluar con rigor la calidad de las acciones destinadas a promover la participación de la infancia y la adolescencia [...]”.

En cuanto a la justificación de la inclusión de la perspectiva de género como marco de referencia en el desarrollo de este estudio, cabe hacer mención a diversas recomendaciones internacionales que señalan la importancia de que estos estudios aborden la visión de género de modo que chicos y chicas estén representados en equidad y que los resultados reflejen las similitudes y diferencias entre ambos.

En concreto, en 2012 la Comisión Europea, en la comunicación sobre el Espacio Europeo de Investigación (European Commission, 2012a) estableció la inclusión de la dimensión género en los programas y proyectos de investigación como una prioridad clave. En esta línea se sitúa la recomendación a los estados miembros sobre Género, Ciencia e Innovación (European Commission, 2012b) que reconoce la integración del género y sexo en el contenido de la investigación como medida que contribuye a la excelencia investigadora y a la mejora en la calidad de las prácticas de promoción de salud y bienestar (Sánchez de Madariaga y Ruiz-Cantero, 2014). A nivel europeo también destaca la inclusión de una disposición relativa a la igualdad de género en la investigación e innovación en el artículo 16 del reglamento del Programa Marco de Investigación e Innovación (2014-2020), Horizonte 2020 (R (UE) n° 192/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de diciembre de 2013. En el ámbito nacional, la Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación (2013-2020) (MINECO, 2012) recoge en su quinto principio básico la incorporación de la perspectiva de género en los contenidos de la investigación científica, técnica y de la innovación de I+D+i.

Como se viene dilucidando a lo largo de la introducción y los párrafos anteriores, la perspectiva de género se ha tornado un elemento fundamental en los contenidos de investigación para conseguir resultados de calidad y evitar efectos discriminatorios e incluso adversos en el diseño de políticas y programas. Sin embargo, y pese a las diversas recomendaciones, estudios desarrollados en los últimos años han revelado importantes sesgos, desigualdades o incluso insensibilidad de género en la investigación (Caprile, 2012; Gendered Innovations Project 2009-2014). Todo ello, unido a las evidencias empíricas revisadas en la introducción que reconocen el relevante papel de la dimensión género en aspectos del desarrollo social y evolutivo de los adolescentes, posicionan la perspectiva de género como un aspecto de vital importancia en la investigación social y educativa.

Pese a lo relevante de incluir a los adolescentes, padres y profesores en los estudios que desde una perspectiva de género analicen el desarrollo positivo, hasta la fecha, la investigación al respecto es muy escasa. Por tanto, llevar a cabo estudios que permitan conocer la perspectiva de los principales protagonistas, incorporando además la perspectiva de género, constituye un aspecto crítico de la investigación en el marco del desarrollo positivo adolescente. En este sentido, con el presente trabajo se espera aportar evidencia empírica que ayude a comprender algunas de las diferencias y las similitudes existentes en las competencias de chicas y chicos para su desarrollo positivo durante la adolescencia.

Con objeto de dar respuesta a estas cuestiones, y bajo el paraguas conceptual desarrollado, este estudio persigue conocer la visión diferencial que chicos y chicas adolescentes, progenitores y docentes tienen sobre las competencias que definen el desarrollo positivo durante esta etapa evolutiva, así como las características de la familia, la escuela o el barrio ideal y los factores que estimulan su felicidad.

Concretamente, este estudio plantea los siguientes objetivos específicos y preguntas de investigación.

1. Conocer qué opinan los adolescentes respecto a las competencias que definen al adolescente ideal, sobre cuáles son las características de la familia, la escuela y el barrio ideal y sobre qué factores les hacen sentir felices, así como analizar estas cuestiones desde una perspectiva de género. Preguntas concretas que se tratan de responder en relación a esta cuestión:
 - ¿Cuáles son las competencias o dimensiones que los adolescentes consideran más importantes para definir a un adolescente "ideal"?
 - ¿Existe algún área que los adolescentes destaquen más en relación al adolescente ideal?
 - ¿Cómo es la familia ideal para los adolescentes?
 - ¿Cómo es la escuela ideal para los adolescentes?
 - ¿Cómo es el barrio ideal para los adolescentes?
 - ¿Qué factores consideran los adolescentes que influyen en su felicidad?
 - ¿Existen diferencias de género en relación a la visión que tienen sobre el adolescente ideal, los contextos de la familia, la escuela y el barrio y los factores que promueven su felicidad?

2. Conocer qué opinan los padres y madres y el profesorado respecto a las competencias que definen al adolescente ideal, cuáles son las características de la familia, la escuela y el barrio ideal y qué factores les hacen sentir felices, desde una perspectiva de género. Preguntas concretas que se tratan de responder en relación a esta cuestión:
- ¿Cuáles son las áreas o dimensiones que los padres y madres y el profesorado consideran más importantes para definir a un adolescente "ideal"?
 - ¿Existe algún área que los padres y madres y el profesorado destaquen más en relación al adolescente ideal?
 - ¿Qué factores consideran los padres y madres y el profesorado que influyen en la felicidad de los adolescentes?
 - ¿Cuáles son las características del barrio ideal para el desarrollo positivo adolescente según los padres y las madres?
 - ¿Cuáles son las características de la familia ideal para el desarrollo positivo adolescente según los padres y madres y el profesorado?
 - ¿Cuáles son las características de la escuela ideal para el desarrollo positivo adolescente según el profesorado?
 - ¿Existen diferencias de género en relación a la visión que tienen sobre el adolescente ideal, los contextos de la familia, la escuela y el barrio y los factores que promueven su felicidad los padres y las madres?
3. Analizar si existen diferencias entre la visión que adolescentes, padres y madres y profesorado tienen sobre el adolescente ideal y las características que deben tener la familia, la escuela y el barrio para fomentar el bienestar y ajuste adolescente. Preguntas concretas que se tratan de responder en relación a esta cuestión:
- ¿Existen diferencias entre la opinión de los adolescentes, los padres y madres y el profesorado respecto a las competencias que definen al adolescente ideal?
 - ¿Existen diferencias en la opinión del profesorado y los adolescentes con respecto a la escuela ideal?
 - ¿Existen diferencias en la visión de los padres y madres y los adolescentes respecto a la familia ideal?
 - ¿Existen diferencias en la visión de los padres y madres y los adolescentes respecto al barrio ideal?

3. MÉTODO

3.1. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.

En la presente investigación, la estrategia metodológica inductiva utilizada integra aspectos de los dos esquemas propuestos por los autores de la Teoría Fundamentada: el diseño emergente defendido por Glaser (1992) y el diseño sistemático (Strauss y Corbin, 2007). Aunque con una base común, las principales diferencias entre ambos enfoques residen en el uso de la literatura previa y el procedimiento de generación de categorías.

Respecto a la literatura previa, debe indicarse que Strauss y Corbin recomiendan una revisión intensiva de la investigación existente antes de comenzar el trabajo empírico, sin embargo, Glaser, defiende que el investigador debe aproximarse al campo de estudio habiendo mantenido el menor contacto posible con la literatura técnica relativa al fenómeno analizado pues, según el autor, cualquier conocimiento previo interfiere en el proceso natural y objetivo de categorización y codificación de los datos por parte del investigador, eliminando la validez interna del método y, por ende, las conclusiones que de él se extraigan. En este sentido, el presente trabajo sigue las consideraciones de Glaser y el marco teórico previo utilizado cumple dos funciones elementales: a) ofrecer un marco de referencia en el que situar la investigación (debido a que es necesario establecer un "suelo", ya que las posibles orientaciones desde las que interpretar a priori cualquier fenómeno pueden ser ilimitadas), b) aportar una base teórica que ayude a establecer unas preguntas básicas de investigación y unos criterios iniciales de selección muestral (ayudarnos a saber dónde buscar la información). En ningún caso, al inicio de este estudio, se ha utilizado la investigación existente acerca del desarrollo positivo en el adolescente como marco explicativo previo que se pretenda contrastar o, si acaso, ilustrar. Aún así, debe puntualizarse que el análisis cualitativo desde la Teoría Fundamentada no implica obtener un conocimiento independiente del fenómeno estudiado al margen de la realidad científica existente, sino que el papel principal de ésta es el de suponer un complemento para describir con más exactitud el fenómeno y completar el conocimiento preexistente. La literatura previa es utilizada en las etapas finales del estudio para validar el esquema teórico y refinar las categorías, discutir los resultados y elaborar las conclusiones.

En resumen, la estrategia metodológica ha consistido en analizar los datos en forma inductiva, en lugar de forzar los datos dentro de una lógica deductiva derivada de categorías o suposiciones (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2007).

Por último, es importante destacar que, al igual que sucede con la investigación cuantitativa, en los trabajos cualitativos deben aplicarse una serie de criterios de *verificación*¹ del estudio para garantizar la calidad-validez de los resultados obtenidos

¹ En la investigación cualitativa suele utilizarse este término frente al de validez para hacer referencia a la especificidad y legítima aportación de los estudios cualitativos.

(Creswell, 2009). Estos criterios son: credibilidad (validez interna), transferibilidad (validez externa) y dependibilidad (fiabilidad) (Erlandson, Harris, Skipper y Allen, 1993; Lincoln y Guba, 1985; Strauss y Corbin, 2007; Suárez, Del Moral y González, 2013; Valles, 2000). A continuación, presentamos la estrategia y técnicas que se han utilizado en el presente estudio para cumplir con dichos criterios (véase Tabla 3).

Tabla 3. Criterios de validez.

Criterio	Técnica
Credibilidad	Técnica de <i>revisión por pares</i> (Thomas, 2006). <i>Triangulación interfuente</i> (contrastación con la literatura científica) (Creswell, 2009; Olsen, 2004). <i>Validación teórica</i> del esquema teórico final (Strauss y Corbin, 2007).
Transferibilidad	Detalle del procedimiento utilizado en el <i>Muestreo teórico</i> (Strauss y Corbin, 2007) para la selección de los participantes y confección de los grupos.
Dependibilidad	Exposición detallada de todas las etapas del proceso de obtención de información y análisis de los datos, aportando ejemplos extraídos de la propia investigación y facilitando los documentos en los que se ha fundamentado el estudio (Hammersley, 1992; Strauss y Corbin, 2007).

3.2. MUESTREO.

La técnica de muestreo utilizada en la presente investigación ha sido el muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2007), lo que significa principalmente que los criterios de selección muestral han estado fundamentados en la necesidad de información y no en el número de personas. En otros términos, la selección de la muestra ha seguido criterios de profundidad y no de extensión, ya que lo representativo en este caso debe ser la información y no el individuo. Las personas simplemente proporcionan los medios para obtener estos datos, por ello se recurre a aquellos individuos con mayor capacidad de aportar información relevante (adolescentes principalmente, pero también padres y profesores). El muestreo debe continuar hasta alcanzar el punto de redundancia (Lincoln y Guba, 1985) o saturación teórica (Strauss y Corbin, 2007), es decir, hasta el momento en el que ya no emergen sucesos nuevos o significantes, y las categorías estaban bien desarrolladas en términos de propiedades y dimensiones. En total, la muestra inicial del presente estudio está formada por 48 adolescentes (14-17 años), 16 profesores de educación secundaria y 16 progenitores con hijos adolescentes.

3.3. ESTRATEGIA DE OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN.

Las entrevistas a los grupos fueron realizadas en los centros educativos a los que estaban vinculados los entrevistados, entre los meses de mayo y junio de 2016. Siguiendo el criterio de accesibilidad se recurrió a institutos de enseñanza secundaria cercanos a la sede de trabajo del equipo de investigación: cuatro centros en la provincia de Sevilla (dos situados en la capital y dos en el área rural de la provincia) y un quinto en Córdoba capital. Tanto los adolescentes como los padres y profesores participantes en el estudio, fueron seleccionados y captados con el apoyo de las direcciones de los institutos implicados, que mostraron su disposición por participar en la investigación desde un primer momento y ayudaron a seleccionar a los participantes según el perfil demandado. El procedimiento para obtener la participación de los seleccionados fue el siguiente:

- a) Visitas a las webs de los cinco centros educativos para obtener datos de contacto de las personas responsables del centro.
- b) Contacto telefónico y vía mail con los centros, solicitando su participación y la de aquellas personas que se ajustasen al perfil demandado.
- c) Reuniones con las direcciones de los centros para informar con detalle sobre las características del estudio. Estas acciones se fueron realizando durante varias semanas, hasta contar con el número de asistentes necesario en cada grupo.
- d) Finalmente, a través de las direcciones de los centros se solicitó la confirmación de asistencia a los sujetos que manifestaron su deseo de participar en las entrevistas. En el caso de los adolescentes menores de edad se solicitó previamente el permiso expreso de los tutores.

Para la recogida de información, la técnica utilizada fue la entrevista grupal *Focus Group* o Grupo de Discusión, guiada por dos moderadores siguiendo el formato de la entrevista semiestructurada. La técnica del Grupo de Discusión conlleva el uso de un análisis con clara orientación fenomenológica, ya que no busca explicaciones causales descontextualizadas del fenómeno o de la situación estudiada, sino que refleja la experiencia (social, educativa, profesional, vital) tal cual la perciben, la construyen y la organizan, y la analizan o la evalúan los protagonistas, dándole un determinado sentido dentro del contexto en el que tiene lugar (Padilla, 2002). En este caso, la experiencia fundamental que se ha recogido para profundizar en el conocimiento del desarrollo positivo en adolescentes, es la aportada desde el punto de vista de los propios adolescentes, pero también por padres y profesores.

Las ventajas fundamentales aportadas por el uso de esta técnica pueden resumirse en (Suárez, 2014):

- Mayor riqueza de información.
- Más datos que en una entrevista individual.

- Se observan diferentes puntos de vista y experiencias enriquecedoras de los demás participantes.
- Se puede ampliar el grado de sinceridad de los participantes, en contraposición a la entrevista individual.
- Sus respuestas no están influidas por el moderador.

Por otro lado, en la presente investigación el guión utilizado en la entrevista *semiestructurada* ha sido adaptado para la muestra de adolescentes y adultos en función de los objetivos específicos planteados previamente, en la Tabla 4 se indican las preguntas a realizar en cada grupo específico (adolescentes, progenitores y profesores). Además, la estructura y la dinámica de la entrevista ha variado en función de cómo se producía el debate. Debe tenerse en cuenta que para guiar, que no dirigir los grupos de discusión, este guión supone una referencia, no se debe forzar el discurso en ningún sentido y muchas de las cuestiones pueden diferir en su secuencia de aparición e incluso algunas pueden no llegar a ser verbalizadas por el moderador, debido a que las respuestas surgen de forma espontánea en el intercambio de opiniones en el seno de los grupos, otras pueden haber sido planteadas utilizando diferentes palabras pero siempre bajo el mismo guión y respetando los conceptos.

Tabla 4. Guión Grupos de discusión. Adolescentes (A), Padres (P) y Profesores (Pr).

GUIÓN	A	P	Pr
Adolescente ¿Para vosotros cómo es el adolescente ideal? ¿Qué significa ser un adolescente “guay” y “enrollado”? ¿Cuáles deben ser sus características, sus capacidades, su forma de ser, sus valores? ¿Qué cosas hacen que el adolescente se sienta bien? ¿Qué les hace felices?	X	X	X
Familia ¿Cómo sería vuestra familia ideal? ¿Cómo serían los padres ideales?		X	
Escuela ¿Cómo sería vuestra escuela ideal? ¿Cómo sería la escuela o instituto en el que os gustaría estudiar o trabajar (aunque no exista en la realidad)?			X
Barrio ¿Cómo sería el barrio en el que os gustaría vivir? ¿Cómo deber ser un barrio para que gente joven se sienta a gusto en él?	X	X	

Por otro lado, en el diseño de los grupos de adolescentes se ha atendido a su composición interna teniendo muy en cuenta el criterio de heterogeneidad posible o “inclusiva”, tratando de evitar reunir a partes “enfrentadas” o distanciadas en la vida real considerando, por ejemplo, que los participantes podían ser homogéneos en cuanto al sexo pero incompatibles en términos de su estatus socio-económico. De hecho, Stewart y Shamdasani (1990) defienden que los grupos deben maximizar la interacción asegurando la similitud respecto al estatus socioeconómico de los participantes, entendiendo la “(in)compatibilidad en relación a la interacción grupal adecuada para un posible intercambio comunicativo”.

En las Tabla 5 y Tabla 6 se detallan la composición de los grupos, una vez aplicados los criterios de selección de la muestra y de homogeneidad-heterogeneidad. Debe matizarse que no aparecerá ninguna información relativa a los sujetos de la muestra con la que se pudiera identificar de algún modo a los participantes en la investigación, con el objeto de garantizar su anonimato.

Tabla 5. Estructura de los grupos de discusión según Sexo, Edad, Nivel educativo, Estatus socioeconómico y Área de Residencia. Adolescentes (A).

Grupo	Sexo	Edad	Nivel Educativo	Estatus socioeco ^a	Área de residencia
A1	H (3) M (3)	14 años (2) 15 años (4)	2º ESO	M2	Urbana
A2	H (3) M (3)	16 años (4) 17 años (2)	1º Curso Bachillerato	M2	Urbana
A3	H (3) M (3)	14 años (2) 15 años (4)	3º ESO	M1	Rural
A4	H (3) M (3)	16 años (4) 17 años (2)	4º ESO	M1	Rural
A5	H (3) M (3)	14 años (2) 15 años (4)	3º ESO	M1	Urbana
A6	H (3) M (3)	16 años (3) 17 años (3)	1º Curso Bachillerato	M1	Urbana
A7	H (3) M (3)	14 años (4) 15 años (2)	3º ESO	M2	Rural
A8	H (3) M (3)	16 años (3) 17 años (3)	1º Curso Bachillerato	M2	Rural

^a M1= Nivel Medio-bajo: Barrio de residencia y Profesión de los progenitores (peones, obreros de pequeñas y medianas empresas, empleados de empresas de servicios, trabajadores autónomos sin asalariados, Técnicos medios (peritos, oficios cualificados)).

M2= Nivel Medio-alto: Barrio de residencia y Profesión de los progenitores (profesiones liberales o técnicos superiores, funcionarios con responsabilidad de dirección, pequeños empresarios, directivos o altos empleados bancarios).

Tabla 6. Estructura de los grupos de discusión según Sexo, Edad, Estatus socioeconómico y Área de Residencia. Progenitores (P) y Profesores (PR).

Grupo	Sexo	Edad (sin especificar)	Estatus socioeco	Área de residencia
P1	H (5) M (5)	30-50 años	M2	Urbano
P2	H (3) M (3)	30-50 años	M1	Rural
PR1	H (3) M (3)	30-50 años	M2	Urbano
PR2	H (3) M (3)	30-50 años	M2	Rural
PR3	H (2) M (2)	30-50 años	M1	Urbano

^a M1= Nivel Medio-bajo: Barrio de residencia y Profesión de los progenitores (peones, obreros de pequeñas y medianas empresas, empleados de empresas de servicios, trabajadores autónomos sin asalariados, Técnicos medios (peritos, oficios cualificados)).

M2= Nivel Medio-alto: Barrio de residencia y Profesión de los progenitores (profesiones liberales o técnicos superiores, funcionarios con responsabilidad de dirección, pequeños empresarios, directivos o altos empleados bancarios).

Todas las entrevistas grupales han sido recogidas en audio con grabadora Olympus DS-75, previo consentimiento explícito de los integrantes de los grupos y autorización de los tutores de los adolescentes menores de edad. Se informó a todos los participantes en las entrevistas del tratamiento de los datos anónimamente, la confidencialidad y la posibilidad de abandonar el estudio. La duración aproximada de las entrevistas será de 1 hora y 30 minutos. Todos los grupos de discusión han sido moderados por dos investigadores. Los discursos recogidos fueron transcritos posteriormente a texto por los investigadores con la colaboración de un tercer investigador para operativizar la información de cara al análisis. Los documentos se archivaron electrónicamente en formato enriquecido (.rtf) para facilitar su análisis posterior con un programa informático de análisis cualitativo de datos o CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software). En este sentido, la herramienta informática utilizada en la presente investigación ha sido *Atlas ti 6.0*.

Para finalizar, a continuación, en la Tabla 7 se presenta un esquema del procedimiento de análisis de la información llevado a cabo en este estudio.

Tabla 7. Proceso de análisis fundamentado en Grounded Theory y criterios de validez.

1.	Lectura atenta del texto: las transcripciones de los discursos fueron leídas con detalle por los dos investigadores del estudio para familiarizarse con el contenido e ir aproximándose a una primera comprensión de los “temas” y detalles del mismo.
2.	<i>Codificación in vivo</i> , ambos investigadores utilizaron esta técnica denominativa para codificar los discursos (Glaser, 1992). Codificación palabra a palabra y línea a línea, dando prioridad a las expresiones y términos utilizados directamente por los participantes en el estudio.
3.	<i>Codificación abierta</i> para la categorización del discurso generado en los grupos de discusión (Strauss y Corbin, 2007; Glaser, 1992). Cada investigador de forma independiente identificó y definió fragmentos significativos del texto y los codificó sin presupuestos teóricos prefijados. Los conceptos fueron comparados unos con otros, aquellos pertenecientes a fenómenos similares se agruparán bajo un concepto más abstracto, de orden mayor llamado categoría.
4.	<i>Codificación axial</i> basada en las preguntas del <i>paradigma de codificación</i> (condiciones intervinientes, causas y consecuencias de las acciones/interacciones, etc.) (Strauss y Corbin, 2007). Los conceptos fueron analizados de nuevo buscando relaciones entre ellos que definan los vínculos entre categorías y subcategorías leyendo de nuevo los datos para reducir y agrupar las categorías.
5.	<i>Codificación selectiva</i> , validación del esquema teórico y refinamiento de las categorías fundamentado en la literatura técnica (Strauss y Corbin, 2007). Las categorías, subcategorías, propiedades y relaciones entre las mismas que los analistas estuvieron de acuerdo en considerar como parte de un mismo esquema teórico, se redujeron e integraron en redes conceptuales descriptivas o explicativas.
6.	Validez de conclusiones y resultados: a) <i>Triangulación de datos o interfente</i> (Olsen, 2004), en la que se contrasta el esquema teórico (categorías, propiedades y dimensiones) con las definiciones y explicaciones relativas a esos conceptos que aparecen en la investigación previa sobre desarrollo positivo en adolescentes. b) <i>Revisión por pares</i> (Creswell y Miller, 2000; Thomas, 2006). <i>Pruebas de coherencia (coding consistency check)</i> : tras las etapas de codificación abierta y codificación axial, los dos investigadores intercambian el listado de categorías iniciales y las descripciones de cada categoría elaboradas. A continuación, cada investigador utiliza las mismas porciones de texto en bruto de las diferentes entrevistas y asigna secciones del texto a las categorías.

Fuente: Adaptado de Suárez, Del Moral, Martínez, John y Musitu (2016).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se presentan a continuación los principales resultados del estudio así como una discusión de los mismos, con el objetivo de triangular teóricamente los hallazgos. En concreto, se ha optado por la siguiente estrategia: en primer lugar, presentar los mapas conceptuales siguiendo los objetivos específicos planteados en la investigación; en segundo lugar, describir con detenimiento las categorías conceptuales primarias y secundarias usando citas textuales ilustrativas; en tercer lugar, describir las categorías conceptuales con una mayor fundamentación en los casos de los mapas conceptuales elaborados a partir de un solo grupo de informantes (adolescentes, progenitores o profesorado), y aquellas categorías con un mayor grado de acuerdo en los mapas conceptuales elaborados a partir de la información aportada por más de un grupo de informantes (adolescentes y/o progenitores y/o profesorado). En la redacción de este último apartado ambos tipos de categorías aparecerán reflejados como “categorías clave”.

Los resultados se presentan en el orden que aparece recogido en la Tabla 8.

Tabla 8. Objetivos específicos y mapas conceptuales.

Objetivos específicos	Mapas conceptuales y “categorías clave”
4.1. Conocer qué opinan los adolescentes respecto a las competencias que definen al adolescente ideal, sobre cuáles son las características de la familia, la escuela y el barrio ideal y sobre qué factores les hacen sentir felices.	4.1.1. El adolescente ideal según los propios adolescentes. 4.1.2. La familia ideal según los adolescentes. 4.1.3. La escuela ideal según los adolescentes. 4.1.4. La felicidad según los adolescentes. 4.1.5. El barrio ideal según los adolescentes. 4.1.6. Perspectiva de género.
4.2. Conocer qué opinan los padres y madres y el profesorado respecto a las competencias que definen al adolescente ideal, cuáles son las características de la familia, la escuela y el barrio ideal y qué factores les hacen sentir felices.	4.2.1. El adolescente ideal según madres, padres y profesorado. 4.2.2. La familia ideal según madres y padres. 4.2.3. La escuela ideal según el profesorado. 4.2.4. La felicidad adolescente según madres, padres y profesorado. 4.2.5. El barrio ideal según padres y madres 4.2.6. Perspectiva de género según padres y madres.
4.3. Analizar si existen diferencias entre la visión que adolescentes, padres y madres y profesorado tienen sobre el adolescente ideal y las características que deben tener la familia, la escuela y el barrio ideal para fomentar el bienestar y ajuste adolescente.	4.3.1. Existen diferencias ente la opinión de los adolescentes, los padres y madres y el profesorado respecto a las competencias que definen al adolescente ideal. 4.3.2. Existen diferencias en la opinión del profesorado y los adolescentes con respecto a la escuela ideal. 4.3.3. Existen diferencias en la opinión del padres, madres y adolescentes con respecto a la familia ideal. 4.3.4. Existen diferencias en la opinión de padres, madres y adolescentes con respecto al barrio ideal.

Las “categorías clave” se presentan acompañadas de una breve descripción elaborada a partir de las definiciones realizadas por los propios informantes. Por último, se incluye una cita extraída del texto de las entrevistas que pretende servir de ejemplo de cada “categoría clave” y, a su vez, del proceso de codificación y categorización llevada a cabo en el estudio.

4.1. ¿QUÉ OPINAN LOS ADOLESCENTES RESPECTO A LAS COMPETENCIAS QUE DEFINEN AL ADOLESCENTE IDEAL, SOBRE CUALES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE LA FAMILIA, LA ESCUELA Y EL BARRIO IDEAL Y SOBRE QUÉ FACTORES LES HACEN SENTIR FELICES? ¿PERCIBEN DIFERENCIAS DE GÉNERO EN ESTOS CONTENIDOS?

En este apartado se desarrollan los principales resultados obtenidos tras el análisis de los grupos de discusión de adolescentes. En concreto, se presentan los mapas conceptuales sobre el “adolescente ideal”, la “familia ideal”, la “escuela ideal”, la “felicidad adolescente”, el “barrio ideal” y, finalmente, las “diferencias de género” relacionadas con cada contenido. En cada uno de los mapas se presentan las categorías principales y secundarias distinguiéndose entre las pertenecientes a los discursos de adolescentes de 14-15 años, 16-17 años y las compartidas por ambos subgrupos. Una leyenda en la parte inferior derecha de cada representación facilita la lectura de la misma, y permite una rápida identificación de cada categoría.

Como se ha comentado anteriormente, se finaliza cada apartado con una tabla que muestra algunas de las citas que fundamentan las “categorías clave” para los chicos y chicas adolescentes. Para conservar el anonimato de los sujetos participantes se ha codificado su identidad de forma que puedan conocerse tan sólo aquellos aspectos generales de su perfil que resultan útiles para la investigación y la difusión de resultados, pero que no permiten identificar a la persona responsable del discurso analizado. Dicha codificación se ha realizado de la siguiente manera:

SN°. R/U_H/M_Edad

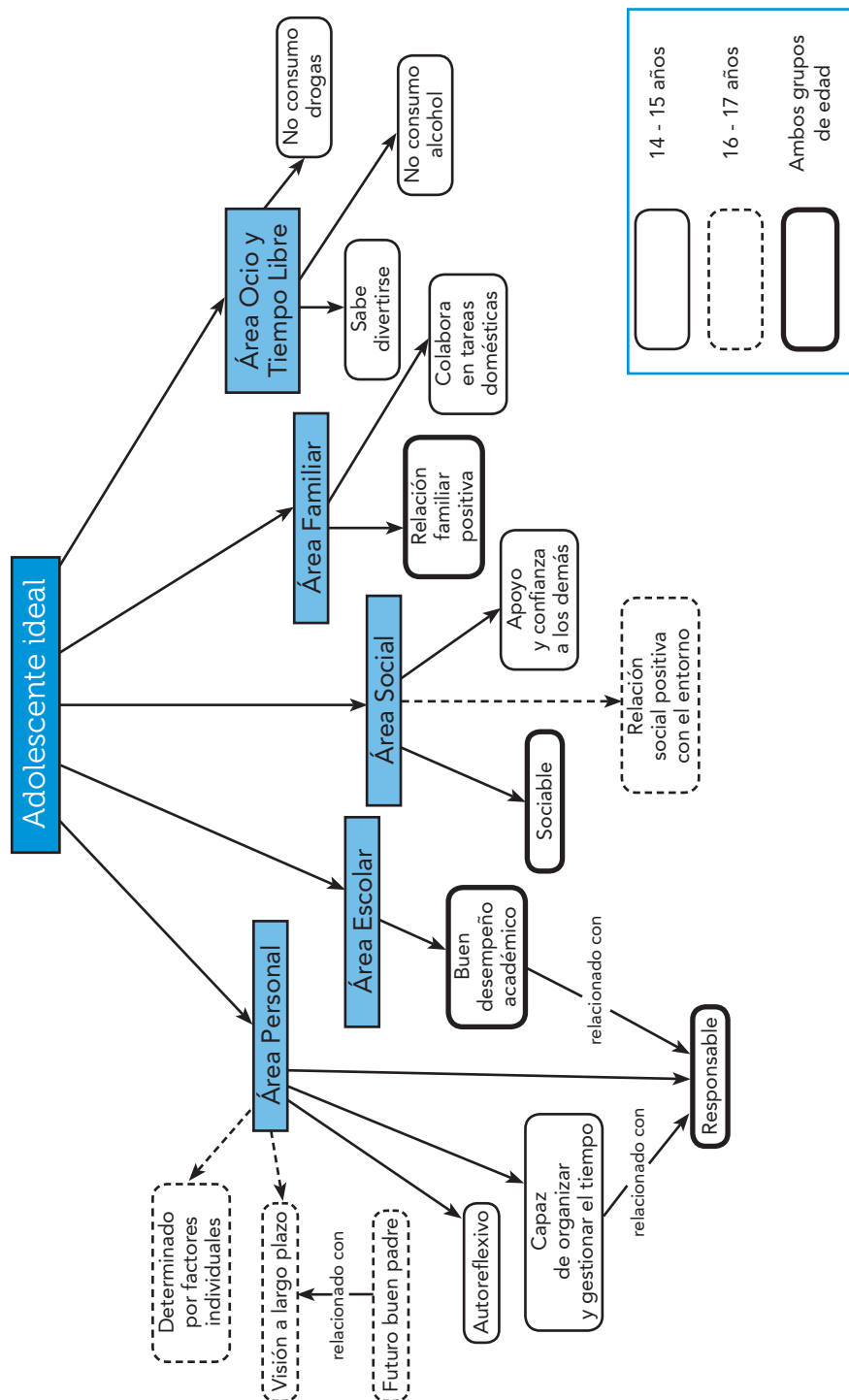
- S (sujeto)
- N° (número de participante en el grupo)
- R/ U (área rural/ urbana)
- H/M (sexo hombre/ mujer)
- Edad (años del participante)

4.1.1. El adolescente ideal según los propios adolescentes.

A continuación, en la Figura 3 se muestra el mapa conceptual resultante tras el análisis de la información aportada por los chicos y chicas del estudio, respecto a cuáles son las características que describen al “adolescente ideal”. Como se puede observar, las categorías secundarias han sido agrupadas según el ámbito específico al que hacen referencia: individual, escolar, social, familiar y tiempo libre, considerándose estos ámbitos como categorías primarias. El área individual seguida por el área social y de ocio y tiempo libre han sido las que más categorías secundarias han concentrado (5, 3 y 3 categorías, respectivamente), siendo el área individual especialmente significativa para

el subgrupo de adolescentes de 16-17 años. Del mismo modo, cabe ser destacado que tan sólo el subgrupo de 14-15 años ha señalado categorías secundarias pertenecientes al área de ocio y tiempo libre.

Figura 3. Características del adolescente ideal según los grupos de adolescentes.



a) Área Personal

Como puede observarse en la Figura 3, una gran parte de las categorías generadas por el discurso de los adolescentes respecto a las características del adolescente ideal, se concentran o agrupan en lo que se ha denominado Área Individual. No es de extrañar que en una etapa en la que una de las principales tareas evolutivas tiene que ver con el logro de una identidad personal (Erikson, 1968; Havighurst, 1972), chicos y chicas mencionen un buen número de características personales a la hora de describir al adolescente ideal. Con toda probabilidad durante estos años habrán dedicado una parte importante de sus reflexiones al análisis de los rasgos que les definen como personas y les diferencian de los demás. Por otra parte, se trata de un área que también ocupa un lugar prioritario en el modelo de desarrollo positivo propuesto por profesionales expertos en la adolescencia (Oliva et al., 2010). En este sentido, debe destacarse en primer lugar que ambos grupos de edad (14-15 y 16-17 años) coincidieron en una misma cualidad o rasgo que asociaron al chico o chica ideal: el sentido de la “responsabilidad”, entendida como la capacidad de organizar y gestionar por sí mismo las obligaciones y actividades propias de su edad (estudio, amigos y otras actividades como el deporte o salir de compras).

- *Que sea responsable, que sepa compaginar los estudios, con ser sociable, hacer deporte (S3.U1_M_16)_ Responsable*
- *Que no dependa de nadie, debe de compaginar el salir con los estudios, que no sea que salga todo el día, ni que estudie todo el día (S5.R1_M_16)_ Responsable*

Sin duda, los adolescentes son conscientes de que la consecución de muchos de los objetivos que se marcan como metas, tanto a corto como a largo plazo, dependen en gran medida del sentido de la responsabilidad, la disciplina y el esfuerzo. De hecho mencionan su importancia de cara a compaginar la dedicación a los estudios, el ocio y los deportes, como si fuesen conscientes del valor del desarrollo integral del individuo.

Resulta interesante apuntar que esta competencia guarda mucha similitud con el autocontrol, una de las principales competencias incluidas por los modelos de desarrollo positivo (Oliva et al., 2010). El autocontrol supone una fuerza de voluntad que permite tanto la resistencia a las tentaciones como la consecución de objetivos a largo plazo (Baumeister, Vohs y Tice, 2007; Duckworth y Kern, 2011) y que la evidencia empírica ha encontrado asociado a muchos indicadores de ajuste psicológico (Oliva et al., 2012; Tangney, Baumeister y Boone, 2004). La saliencia que adquiere esta competencia entre los chicos y chicas puede tener relación con el hecho de que durante la adolescencia se encuentra en pleno proceso de maduración y dista aún mucho de alcanzar un nivel de desarrollo óptimo, lo que explicaría muchos de los comportamientos impulsivos característicos de estos años (Casey et al., 2011; Oliva et al, 2012). Es muy probable que ese déficit haga al adolescente consciente de su importancia y le lleve a incluirlos entre las competencias más relevantes para definir el perfil ideal.

Por otro lado, cada grupo de edad ha producido por si sólo determinadas categorías en esta área. En primer lugar, el grupo de entrevistados de más edad (16 y 17 años)

señalan la “visión a largo plazo”, es decir la capacidad para prever consecuencias futuras para los propios actos como una característica del adolescente ideal. Este elemento fue relacionado además por los participantes pertenecientes a áreas urbanas de residencia con un buen desempeño posterior del rol de padre o madre, fundamentado en la idea de que adquirir una formación, ser una persona sociable y responsable les permitirá acceder a una mayor estabilidad económica, tener un sólido y saludable círculo de amigos y transmitir esa misma responsabilidad a los hijos.

- *Alguien que piensa en futuro, en cómo va a llevar su vida, acorde con el futuro (S2.U2_H_16)_Visión a Largo Plazo*
- *Yo creo que el adolescente ideal va a ser un buen padre, básicamente porque van a tener un amplio grupo de amigos, un círculo social muy bueno y aparte llevarán bien sus responsabilidades propias. Podrán tener un mejor sueldo y cosas así (S6.U1_H_17)_Futuro Buen Padre*

Esta visión a largo plazo, que contradice en cierto modo la idea del adolescente como irresponsable y preocupado exclusivamente por el presente, recuerda mucho al concepto de propósito en la vida, que ocupaba una posición clave en la propuesta de William Damon sobre desarrollo positivo (Damon, 2004). Para este profesor de la Universidad de Stanford, el propósito en la vida actuaría a modo de guía para el adolescente que le motivaría para actuar en función de unas metas futuras. Por ello, el establecimiento de un propósito de vida puede considerarse como un reto evolutivo trascendental durante la segunda década de vida que va a servir al adolescente para orientar sus acciones hacia la consecución de objetivos personales a medio o largo plazo (Bronk, 2014; Hill et al., 2013). Por otra parte, el hecho de que aparezca fundamentalmente entre los chicos y chicas de más edad puede deberse al hecho de que es el surgimiento del pensamiento formal, aun inmaduro en la adolescencia temprana, lo que permite el desarrollo de esta capacidad para pensar en el futuro y planificar las acciones de acuerdo a determinadas metas (Carretero y León, 2001; Inhelder y Piaget, 1955).

Es importante indicar que la categoría “determinado por factores individuales” fue generada únicamente por el discurso de las chicas en el grupo de mayor edad. Este código o categoría hace referencia a la relevancia que adquieren los “factores individuales” en la determinación de un perfil ideal en cualquier adolescente. Es decir, adaptando sus propias palabras, características del adolescente ideal como la visión a largo plazo o la responsabilidad serían el resultado de una “forma de ser” (cuyo origen no es especificado en la entrevista). De alguna manera, se podría considerar que estas chicas de más edad están introduciendo en el discurso acerca del adolescente ideal un cierto relativismo que pone límites a la posibilidad de establecer categorías únicas o de carácter generalizable a toda la población de chicos y chicas. Este relativismo también podría ser una consecuencia del desarrollo del pensamiento formal, ya que la posibilidad de pensar en distintas alternativas a una situación real se ve favorecida por esta nueva forma de pensar que aleja al adolescente de las ideas o posturas extremas o simplistas.

- *Yo creo que depende un poco de cómo seas tú realmente, creo que depende de cada persona (S3.U1_M_16)_Determinado por Factores Individuales*
- *Según las personas, hay personas a las que les gusta todo relacionado con el deporte y hay gente que piensa nada más en disfrutar, en fiestas, en bar, en locales así de fiestas...(S3.R1_M_16)_ Determinado por Factores Individuales*

Finalmente, los estudiantes de 14 y 15 años añadieron un elemento más al perfil ideal de adolescente: la capacidad de autorreflexión, es decir, los entrevistados valoraron el hecho de ser capaces de dedicar parte de su tiempo a pensar sobre sí mismos y evaluar sus propias acciones (sus gustos personales, su red de amigos, su desempeño académico, su relación familiar, etc.). Como ya se ha comentado, los años que siguen a la pubertad son años de importantes cambios que llevan a chicos y chicas a dudas y crisis relacionadas con su propia identidad, por lo que la capacidad para reflexionar sobre sus asuntos personales puede ayudarles a encontrar la salida a la situación de confusión y de búsqueda en la que suelen encontrarse.

- *Yo creo que sería cualquiera que sea capaz de llevar bien la adolescencia y que sea capaz hacer lo que le gusta y capaz de comprenderse (S5.U1_M_14)_Autorreflexivo*
- *A lo mejor, algunos que estudiamos un poco, haciendo deberes o lo que sea, después de comer y eso, jugamos a la play, y hay gente que después de comer se va directamente a alguna plaza o lo que sea, en verdad cada uno va cogiendo su camino y va pensando sobre las cosas que elige (S2.R1_M_15)_Autorreflexivo*

b) Área Escolar

Dentro del ámbito escolar, los participantes en el estudio indicaron el “buen desempeño académico” como una de las características fundamentales del adolescente ideal. Esta categoría debe ser resaltada en esta exposición de resultados ya que se trata de uno de los códigos que mayor fundamentación teórica ha tenido en el discurso de los estudiantes, y que también ha sido destacada por los participantes en otros estudios (Casas y Bello, 2012; King et al., 2005). Si en esas investigaciones previas fue el alumnado de menor edad el que más importancia concedió al rendimiento académico, en nuestro caso no aparecieron esas diferencias en función de la edad. Los chicos y chicas otorgaron gran importancia al hecho de obtener buenos resultados académicos y no desviarse del camino de los estudios. Además, esta característica apareció vinculada a otra de igual importancia en el área individual, la “responsabilidad”. Más allá de visiones estereotipadas en las que sobresale la imagen del adolescente como irresponsable y hedonista (Casco y Oliva, 2005; Gilliam y Bales, 2001), parece evidente que chicos y chicas son conscientes de la importancia que un buen desempeño académico tiene para su futuro profesional, sobre todo en época de crisis económica en la que existe una fuerte competitividad para acceder al mercado laboral. No obstante, ese énfasis en los resultados estrictamente académicos también puede verse muy influido por la presión social y el enfoque academicista que tiene la educación secundaria en la mayoría de los centros de nuestro país (Marchesi y Martín, 2014; Pertegal, Oliva y Hernando, 2010).

- *Un chaval que tenga sus estudios, que siga adelante con sus estudios (S1.R1_H_17)_ Buen Desempeño académico*
- *Que saque buenas notas (S4.U2_M_16)_ Buen Desempeño académico*

c) **Área Social**

La importancia que la facilidad para relacionarse con los demás tiene para los chicos y chicas del estudio se refleja en el hecho de que “ser sociable” fue la característica que destacó por encima de las demás. Se trata de una de las categorías más importantes (por su gran fundamentación teórica) de las aparecidas en el desarrollo de un perfil ideal por parte de los propios adolescentes. Todos los grupos de edad entrevistados coincidieron en la importancia de ser capaces de desarrollar relaciones positivas con los iguales. Este dato coincide con los hallazgos de los escasos estudios que han analizado los rasgos más valorados por los adolescentes que sitúan la sociabilidad en el centro de sus preferencias (Bronk, 2008; Casco y Oliva, 2004; King et al., 2005). Esta alta valoración no resulta sorprendente si tenemos en cuenta que el grupo de iguales se convierte a lo largo de la adolescencia en un relevante contexto de socialización para chicos y chicas, compitiendo en importancia con familia y escuela, para llegar a situarse al final de la segunda década de la vida en la principal fuente de influencia sobre aspectos tan importantes como la autoestima o el bienestar subjetivo (Brown y Larson, 2009; Oberle, Schonert-Reichl y Thompson, 2010). Así, la competencia social, que va a favorecer tanto el establecimiento de buenas relaciones con el grupo de iguales como el ser aceptado y valorado por los demás, alcanza una relevancia capital en el esquema del adolescente ideal.

- *Tiene que ser sociable, que sea capaz de relacionarse (S4.U1_H_17)_ Sociable*
- *Que sepa meterse en el grupo fácilmente, que sea extrovertido (S3.U1_M_16)_ Sociable*

No obstante, y a pesar de la importancia del grupo de iguales, los jóvenes pertenecientes al grupo de 16 y 17 años, indicaron además que esta capacidad debe servir, no sólo para establecer buenas relaciones con amigos o compañeros de clase, sino con cualquier persona del entorno del adolescente. Este dato, junto al anterior, suponen un claro apoyo a la propuesta de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), que considera que la vinculación o relación con los demás, es una de las necesidades básicas, que junto a la competencia y la autonomía, más contribuyen al desarrollo y el bienestar psicológico. Una necesidad de vinculación que es especialmente acentuada durante los años de la adolescencia, en que el aumento de las necesidades afiliativas de chicos y chicas les lleva a sobrepasar las fronteras del entorno familiar para abrirse a otro tipo de contextos (Brown y Larson, 2009).

Finalmente, los estudiantes de 14 y 15 años señalaron el “apoyo y confianza a los demás” como otro elemento a incluir en el perfil ideal del adolescente en el ámbito de sus relaciones sociales. En definitiva, esta última categoría hace referencia a la capacidad del chico o chica para trasladar una imagen de confianza y transparencia que no produzca rechazo o inseguridad en los otros a la hora de relacionarse, algo de

mucha importancia para durante la adolescencia, especialmente en los años iniciales en los que chicos y chicas suelen estar muy necesitados del apoyo del grupo de iguales (Delgado, Oliva y Sánchez-Queija, 2011). De hecho, la evidencia empírica muestra cómo el aislamiento social y rechazo por parte del grupo es uno de los principales factores relacionados con el malestar adolescente (Masten et al., 2009):

- *Alguien que se lleva bien con todo el mundo, que está bien con su entorno (S6.U2_H_16)_ Relación social positiva con el entorno*
- *Yo creo que aportando más que nada confianza y valores que nos aporten cosas, no buscando gente que lo que te vaya a hacer, en vez de darte más cosas, es quitártelas (S6.R2_H_15)_ Apoyo y confianza a los demás (14-15 años)*

d) **Área Familiar**

De forma parecida a lo que ocurría en el área social de este perfil dibujado por los adolescentes del estudio, la “Relación familiar positiva” apareció para ambos grupos de edad como una característica importante que describe a un adolescente ideal. Esta categoría hace referencia al hecho de dedicar tiempo a la familia y mantener unas buenas relaciones en las que no ocupen un lugar importante los conflictos. Si bien es cierto que la adolescencia trae consigo un aumento de la conflictividad familiar y un relativo distanciamiento con respecto a madres y padres, estas dificultades suelen ser más frecuentes al inicio de la adolescencia, ya que con el paso del tiempo estas turbulencias iniciales tienden a desaparecer (Oliva, 2006; Parra y Oliva, 2007). Por otro lado, en el ámbito familiar, los estudiantes de 14 y 15 años indicaron también la “colaboración en tareas domésticas” como un elemento más a añadir al perfil ideal. Tal vez el hecho de que una parte importante de los conflictos parento-filiales que tienen lugar durante estos años se relacionen con estos asuntos domésticos estén detrás de la relevancia que adquiere este tema (Parra y Oliva, 2002). Y es que chicos y chicas parecen pensar que cuando esa colaboración está presente es más probable que las relaciones familiares estén caracterizadas por la armonía y la ausencia de conflictos. Al fin y al cabo, y aunque estos conflictos sean necesarios para que se produzca una reestructuración de las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia, también es innegable que pueden llegar a enturbiar la dinámica familiar con el consiguiente efecto negativo sobre el bienestar de unos y otros (Dekovic, 1999; Shek, 1997).

- *Un chaval que tenga buena relación con su familia (S1.R1_H_17)_ Relación Familiar Positiva*
- *Que ayude también en su casa, a su familia con las tareas domésticas, yo que sé, esas cosas (S5.R2_M_15)_ Colabora en tareas domésticas*

e) **Área Ocio y Tiempo Libre**

Por último, se encontraron en los resultados tres categorías generadas exclusivamente por el grupo de entrevistados de 14 y 15 años: “saber divertirse”, “no consume drogas” y “no consume alcohol”. Atendiendo al propio nombre de cada una de estas

categorías, parecen necesitar de poca explicación para el lector. Estas características del adolescente ideal quedan bien ilustradas en las citas que se muestran a continuación y creemos que merecen ser destacadas por el hecho de haber sido extraídas sólo del discurso del grupo de menor edad.

- *Para mí un adolescente ideal es el que puede disfrutar cuando tiene tiempo pero también se dedica a los estudios, para sacárselo todo, pero tiene que disfrutar también de todo eso (S2.U1_H_14)_Saber Divertirse*
- *Para mí un adolescente así sería el que hiciera deporte, que no consumiera droga (S3.U1_H_14)_No Consume Drogas*
- *Es que los adolescentes ideales de ahora son los que consumen droga y alcohol cuando debería ser totalmente lo contrario (S4.U1_M_14)_ No Consume Drogas-No consume alcohol*

El hecho de que sean mencionadas solamente por el grupo de menos edad no tiene una fácil explicación, no obstante, podría deberse al hecho de que el consumo de alcohol y otras drogas sea un comportamiento relativamente frecuente y normalizado a partir de los 16 años (Sánchez-Queija, Moreno, Rivera y Ramos, 2015). Ello puede suponer que estos chicos y chicas de más edad no consideren su consumo como incompatible con el hecho de ser un adolescente competente, sobre todo si tenemos en cuenta el tratamiento que el consumo de alcohol recibe en los medios de comunicación. Y es que como han puesto de manifiesto Suárez, del Moral, Musitu y Villareal-González (2013) en un estudio con expertos, la televisión tiende a presentar el consumo de alcohol como una conducta normativa, glamurosa y con ausencia de riesgos, lo puede suponer una clara invitación a la imitación por parte de la juventud. Por otra parte, si consideramos que una de las características más mencionadas acerca del adolescente ideal ha sido el “ser sociable”, cabe esperar que muchos chicos y chicas no solo no consideren el consumo de sustancias como algo incompatible con esa sociabilidad sino más bien como un factor facilitador, por la desinhibición que provoca y estar fuertemente asociado a las situaciones sociales (Leifman, Kuhlhorn, Allebeck, Andrëasson y Romelsjö, 1995).

En la Tabla 9, para ayudar a ilustrar aún más estos resultados, se presentan a modo de ejemplo y resumen algunas de las citas más representativas de cada una de las categorías comentadas en este apartado.

Tabla 9. Ejemplo de citas para la categoría central *Adolescente Ideal*, según los adolescentes entrevistados (14-15 años y 16-17 años).

Área Personal	
Visión a largo plazo (16-17 años)	
1.	Alguien que piensa en futuro, en cómo va a llevar su vida, acorde con el futuro (S2.U2_H_16)
2.	Yo pienso que tiene que tener las cosas claras, ¿no? saber a dónde va. Creo que esa es una de las cosas más importantes de un adolescente, el saber lo que tiene que hacer (S5.U1_H_16)
Futuro buen padre (16-17 años) Sólo Urbano	
3.	Yo creo que el adolescente ideal va a ser un buen padre, básicamente porque van a tener un amplio grupo de amigos, un círculo social muy bueno y aparte llevarán bien sus responsabilidades propias. Podrán tener un mejor sueldo y cosas así (S6.U1_H_17)
4.	Hombre, yo creo que es lo que hemos dicho, lo de sociable, cuando tú tienes hijos también te viene bien. Y lo de la responsabilidad, porque luego esa responsabilidad que tú tienes a lo mejor cuando eres adolescente, pues se puede convertir en responsabilidad cuando eres más adulto (S4.U1_H_17)
Responsable (14-15; 16-17 años)	
5.	Que sea responsable, que sepa compaginar los estudios, con ser sociable, hacer deporte (S3.U1_M_16)
6.	Que no dependa de nadie, debe de compaginar el salir con los estudios, que no sea que salga todo el día, ni que estudie todo el día (S5.R1_M_16)
Determinado por Factores Individuales (16-17 años) Sólo Mujeres	
7.	Yo creo que depende un poco de cómo seas tú realmente,...creo que depende de cada persona (S3.U1_M_16)
8.	Según las personas, hay personas que les gusta en plan todo relacionado con el deporte y hay gente que piensa nada más en disfrutar, en fiestas, en bar, en locales así de fiestas... (S3.R1_M_16)
Autorreflexivo (14-15 años)	
9.	Yo creo que sería cualquiera que sea capaz de llevar bien la adolescencia y que sea capaz hacer lo que le gusta y capaz de comprenderse (S5.U1_M_14)
10.	O a lo mejor, algunos que estudiamos un poco, haciendo deberes o lo que sea, después de comer jugamos a la play, y hay gente que después de comer se va directamente a alguna plaza, en verdad cada uno va cogiendo su camino y va pensando sobre las cosas que elige (S2.R1_M_15)

Área Escolar

Buen desempeño académico (14-15; 16-17 años)

11. Un chaval que tenga sus estudios, que siga adelante con sus estudios (S1.R1_H_17)
12. Que saque buenas notas (S4.U2_M_16)

Área Social

Sociable (14-15; 16-17 años)

13. Tiene que ser sociable, que sea capaz de relacionarse (S4.U1_H_17)
14. Que sepa meterse en el grupo fácilmente, que sea extrovertido (S3.U1_M_16)

Relación social positiva con el entorno (14-15; 16-17 años)

15. Cuando tienes una buena relación con todo el mundo (S1.R2_H_16)
16. Alguien que se lleva bien con todo el mundo, que está bien con su entorno (S6.U2_H_16)

Apoyo y confianza a los demás (14-15 años)

17. Yo creo que aportando más que nada confianza y valores que nos aporten cosas, no buscando gente que lo que te vaya a hacer, en vez de darte más cosas, es quitártelas (S6.R2_H_15)
18. Si tú no tienes amigos a lo mejor te deprimes, estudias menos, porque quiera que no te apoya eso de tener amigos y cosas de esas (S4.R1_H_15)

Área Familiar

Relación Familiar Positiva (14-15; 16-17 años)

19. Un chaval que tenga buena relación con su familia (S1.R1_H_17)
20. Dedicar tiempo a estar con la familia y está bien con ellos (S6.U2_H_16)

Colabora en tareas domésticas (14-15 años)

21. Que ayude también en su casa, a su familia con las tareas domésticas, yo que sé, esas cosas (S5.R2_M_15)
22. Mis padres son muy comprensivos, tienen mucha confianza en mí, a mí me respetan igual que yo los respeto a ellos, los ayudo y están muy contentos conmigo, por lo que me dicen. (S1.R1_M_15)

Área Ocio y Tiempo Libre

Sabe divertirse (14-15 años)

23. Y a parte también, hombre, algo que pueda ir a divertirse también dentro de unas pautas (S5.R2_M_15)
24. Para mí un adolescente ideal es el que puede disfrutar cuando tiene tiempo pero también se dedica a los estudios, para sacárselo todo, pero tiene que disfrutar también de todo eso (S2.U1_H_14)

No consume drogas (14-15 años)

- 25. Para mí un adolescente así sería el que hiciera deporte, que no consumiera droga (S3.U1_H_14)
- 26. Pero que siempre nos tienen que dar un voto de confianza porque nuestros amigos lo hagan, no lo tenemos porque hacer nosotros, ...porque en nuestra sociedad o con quien nosotros nos juntamos, beba o fume, nosotros no tenemos por qué hacerlo (S1.R1_M_15)

No consume alcohol (14-15 años)

- 27. Que no consumiera alcohol (S3.U1_H_14)
- 28. Es que los adolescentes ideales de ahora son los que consumen droga, alcohol y eso cuando debería ser totalmente lo contrario (S4.U1_M_14)

Finalmente, en la Tabla 10 se muestran las categorías que han obtenido un mayor grado de acuerdo en el discurso de los adolescentes ("categorías clave"), e indican las características coincidentes que describen al "adolescente ideal" según los informantes de 14-15 años y 16-17 años.

Tabla 10. Características fundamentales del adolescente ideal según la muestra adolescente (14-17 años).

Categoría	Descripción*	Cita ejemplo
Responsable Buen	Capacidad de organizar y gestionar por sí mismo las obligaciones y actividades propias de su edad (estudio, amigos y otras actividades como el deporte o salir de compras).	<i>Que sea responsable, que sepa compaginar los estudios, con ser sociable, hacer deporte (S3.U1_M_16)</i>
desempeño académico	Obtener buenos resultados académicos y no desviarse del camino de los estudios.	<i>Un chaval que tenga sus estudios, que siga adelante con sus estudios (S1.R1_H_17)</i>
Sociable	Capacidad para desarrollar relaciones positivas con los iguales.	<i>Tiene que ser sociable, que sea capaz de relacionarse (S4.U1_H_17)</i>
Relación familiar positiva	Dedicar tiempo a la familia y mantener unas buenas relaciones en las que no ocupen un lugar importante los conflictos.	<i>Un chaval que esté con su gente y tenga buena relación con su familia (S1.R1_H_17)</i>

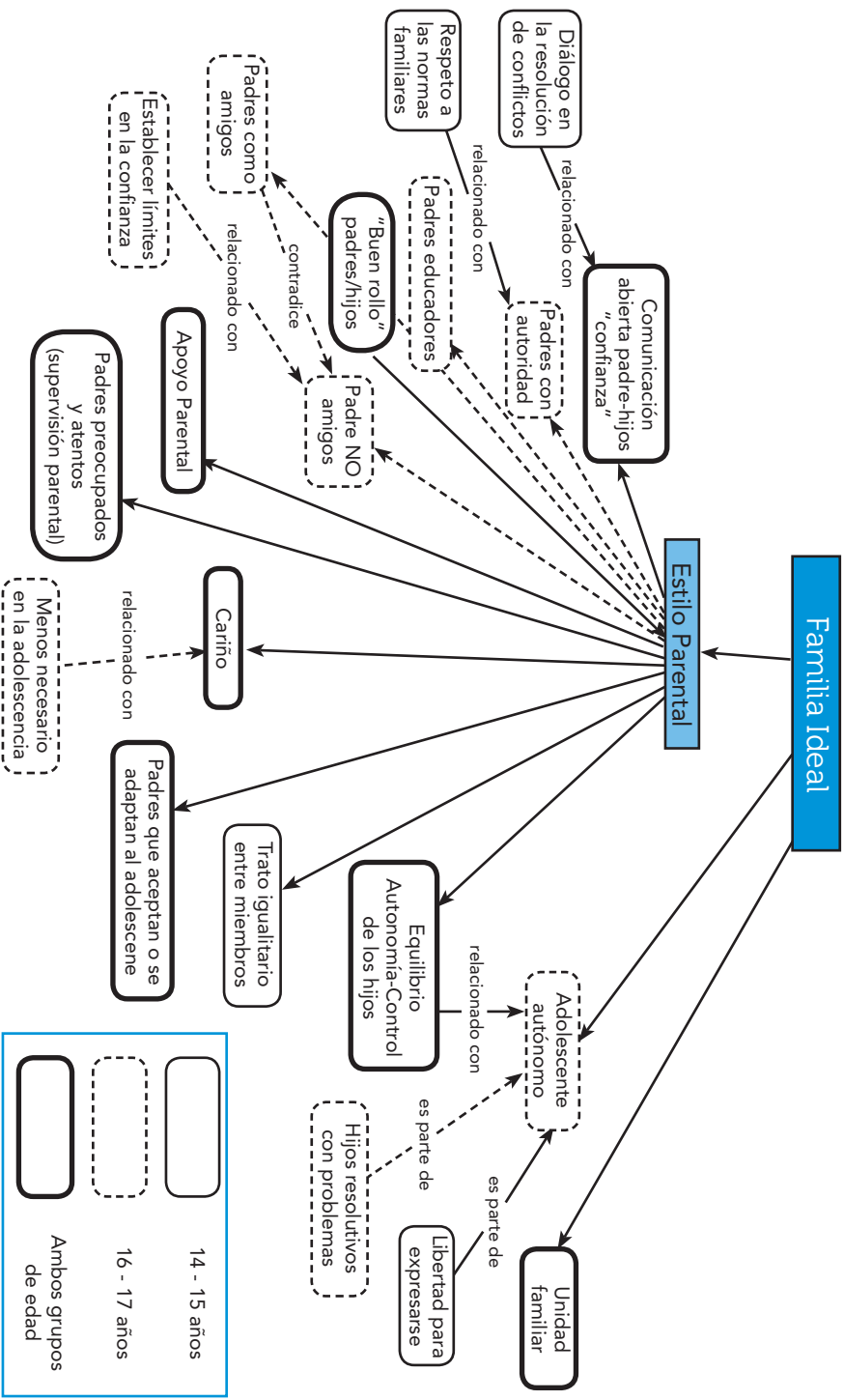
*Descripción fundamentada en el discurso de los adolescentes.

Como se observa en la tabla anterior, para ambos subgrupos de adolescentes participantes en el estudio son cuatro las características que tiene un “adolescente ideal”: es responsable, tiene un buen desempeño académico, es sociable y tiene una relación familiar positiva. Esta definición en base a cuatro “categorías clave” compartidas es también “multiárea” o “multicontexto” atendiendo a las categorías primarias a las que pertenecen: personal, escolar, social y familiar, estando cada una de las áreas mencionadas igualmente repartidas en la definición del “adolescente ideal”.

4.1.2. La familia ideal según los grupos de adolescentes.

A continuación, en la Figura 4 se muestra el mapa conceptual resultante tras el análisis de la información aportada por los y las adolescentes del estudio respecto a cuáles son las características que, según ellos, describen a la “familia ideal”. En el citado mapa quedan representadas gráficamente las diferentes categorías primarias y secundarias, así como las relaciones que se establecen entre ellas. Debido a la centralidad de este mapa en el estudio así como a la riqueza de categorías a las que ha dado lugar el análisis, al igual que ocurre con la percepción de la escuela ideal según los y las adolescentes. A continuación se comentan los resultados atendiendo a las categorías encontradas y a las diferencias intergrupo en función de la edad (14-15 y 16-17) y de la zona de residencia (rural y urbana).

Figura 4. Características de la familia ideal según la muestra adolescente.



Según el grupo de adolescentes entrevistados en ambos grupos de edad (14-15 y 16-17 años), existen una serie de elementos que debería poseer una familia para ser considerada ideal. En primer lugar, identificaron una serie de características que podrían asociarse con un "estilo parental" de socialización ideal, y que serían las siguientes: "Padres que aceptan o se adaptan al adolescente", "cariño", "buen rollo, apoyo", "supervisión y control", "equilibrio", "autonomía-control" y "comunicación abierta padres-hijos".

1. "Padres que se adaptan o aceptan al adolescente". Los adolescentes entrevistados, dentro de la categoría de adaptación de los padres y madres a sus hijos e hijas adolescentes, se referían a aceptar o respetar ciertos cambios asociados a esta etapa vital que incluirían mayor espacio para la propia intimidad y un incremento de la autonomía en aspectos relacionados principalmente con su estilo de vida (estética y forma y tiempo de ocio). Esta información es muy interesante y converge con los resultados obtenidos en numerosos trabajos que aluden al hecho de que durante la adolescencia se deben ajustar los niveles de supervisión respetando la mayor necesidad de intimidad, autonomía, poder de decisión e independencia que caracteriza la adolescencia (Oliva, 2015). De hecho, la necesidad de intimidad, de espacios de soledad y tranquilidad sin intrusiones de adultos, son factores imprescindibles en la búsqueda de la propia identidad durante la adolescencia (García y Musitu, 1999).

- *Los padres tiene que adaptarse al hijo y saber las necesidades que tiene, que no son las mismas que teníamos antes (S6.R2_M_16)_Adaptarse y Aceptar al Adolescente*
- *Un voto positivo de ellos y que crean en ti (S1. R1_M_15)_Adaptarse y Aceptar al Adolescente*

El grupo de adolescentes de 16 y 17 años generó otras dos categorías relacionadas con la categoría central Familia Ideal referido al estilo parental y al rol que deben desempeñar los padres, madres e hijos. En este sentido, indicaron que los adolescentes, a esta edad, deberían disponer de un amplio margen de autonomía, tener horarios más flexibles, la capacidad de elegir por sí mismos y tener la última palabra acerca de diferentes aspectos de sus vidas, sobre qué les gusta y que no en su forma de vestir o hacer en su tiempo libre. Además, consideraron importante para su propia educación el hecho de enfrentarse por sí solos a la resolución de las diferentes dificultades que se les plantean en el día a día (relaciones sociales, estudios, etc.) sin la intervención o control directo de los padres. Los resultados obtenidos en el grupo de adolescentes más mayores (16 y 17 años) son coherentes con las experiencias vitales asociadas a un mayor desarrollo evolutivo, cognitivo, emocional y comportamental durante la adolescencia. Hay que tener presente que el desarrollo saludable y positivo del ser humano requiere de la satisfacción de un conjunto de necesidades básicas, entre las que destaca la autonomía y el establecimiento de objetivos y planes propios (Damon, 2004). De hecho, durante la adolescencia como periodo crítico de búsqueda de la identidad, la definición del "sí mismo" se relaciona con el grado de autonomía en la toma de decisiones y la capacidad de afrontar las dificultades y problemas de la vida sin la intervención de los

adultos (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011). Además, en estudios recientes se indica que el apoyo de las necesidades de autonomía y competencia facilita el aprendizaje auto-regulado, el desempeño académico y el bienestar psicológico (Hui et al., 2011; Niemiec et al., 2009).

- *Lo que reclamamos es más autonomía porque vale que a nuestros padres no les gusta que estemos en casa y ellos trabajando, pero nos sentimos lo suficientemente capaces de salir solos (S2.U2_H_16)_ Adolescente Autónomo*
- *Si hay un caso extremo en que el hijo no sea capaz de resolverlo pues ya que los padres sí actúen, pero que primero dejen al hijo actuar para resolver el problema (S3.U1_M_16)_ Hijos Resolutivos*

2. “Cariño”. Otro aspecto interesante es la percepción que los adolescentes tenían respecto de las expresiones de cariño entre padres e hijos considerando, fundamentalmente, aquellos que procedían de áreas urbanas, que éstas no son tan necesarias en estas edades como lo fueron en la etapa anterior. En ningún caso, estas conductas significan que los adolescentes rechacen el cariño y el afecto de su madre y su padre sino que lo que están demandando es que estas expresiones no deben ser tan manifiestas, y menos en público (Oliva y Parra, 2004). De hecho, en la investigación generada en este ámbito se indica que los adolescentes siguen necesitando el afecto de sus cuidadores los cuáles deben adaptar las manifestaciones de afecto a las nuevas necesidades de los jóvenes. En este sentido, la actitud evitativa del adolescente hacia sus padres podría ser erróneamente interpretada como un signo de lejanía afectiva. Sin embargo, los jóvenes buscan en la intimidad mostrarse ante sí mismos y ante los demás como una persona madura y autónoma que espera ser correspondida a nivel afectivo de forma coherente con su nivel de madurez como adultos (Oliva y Parra, 2004).

En definitiva, los adolescentes necesitan esas expresiones de afecto de sus padres y madres, necesitan sentirse queridos y estimados porque ello les da seguridad y les motiva a seguir explorando en un mundo que empiezan a descubrir y en el que tendrán desilusiones y fracasos, pero sienten que pueden salir adelante porque perciben el apoyo y afecto de sus padres y madres (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

- *No hay un prototipo específico de familia perfecta, sino simplemente con que haya cariño, que te quieran (S3.U1_M_16)_ Cariño*
- *Que te traten bien, que te quieran mucho, que tengan en cuenta lo que tú quieres y lo que no quieres, que te lleven por buen camino. Que te consuelen y te ayuden en los malos momentos (S1.U2_M_14)_ Cariño*
- *Yo creo que, que no es tampoco demasiado necesario el cariño en la adolescencia (S6.U1_H_17)_ Cariño Menos Necesario en Adolescencia*

3. “Buen rollo”. En esta categoría debe destacarse una diferencia interesante en el discurso de los adolescentes respecto del rol de los padres. Por un lado, se encuentran citas en todos los grupos respecto a la importancia de establecer relaciones de “buen rollo” entre padres e hijos, en las que la diversión compartida ocupa un papel importante,

y, en algunos de los entrevistados (que residen en área rural), se observó, también, la defensa del rol de padre “amigo” de los hijos. Pero, por otra parte, un grupo de adolescentes (tanto en el área rural como urbana) consideraban que la función del padre nunca debe ser la de amigo de sus hijos, sino que debería fundamentarse en aspectos antes ya considerados como el apoyo, la educación y el desempeño de la autoridad. Una idea interesante es que quienes optaron por esta segunda opción y que residían, además, en áreas rurales añadían que la relación paternofilial debería limitarse a la confianza entre los miembros de la familia y que hay aspectos de la vida de un adolescente que en ningún caso deberían tratarse en el ámbito de la familia sino en el de los iguales.

- *Mis padres como si fueran, mi padre y mi madre, como si fueran amigos; yo perfecto, confianza, le digo “voy allá, má, voy a estar con una chavala o allá, pacá”, todo lo que me pasa lo cuento. Y de buen rollo, y yo con mi madre unas risas ya (S1.R1_H_17)_ “Buen Rollo” Padres-Hijos*
- *Es el papel que deberían adoptar tus padres también, como si fuesen un hermano más o un amigo (S1.R2_H_16)_Padres como Amigos*
- *Que los padres no vayan de amigos, si no que sean unos padres que sí ayudan a los hijos, que les entiendan (S3.U1_M_16)_ Padres NO Amigos*
- *Yo a mis padres les tengo un respeto y en plan no tengo esa confianza (S5.R1_M_16)_ Establecer Límites en la Confianza*

4. “Apoyo”. Los chicos y chicas adolescentes hicieron referencia en esta categoría a los padres y madres que muestran apoyo, entendido como “estar siempre ahí” o apoyo incondicional. Es decir, consideraban que una familia ideal incluye a unos padres, madres, o personas adultas que forman parte de la familia extensa, responsables y a los que siempre pueden recurrir en caso de necesidad, problemas o alguna dificultad. Se ha constatado que la percepción de los hijos e hijas de un elevado apoyo parental favorece el ajuste psicosocial y el desarrollo de una autoestima global, escolar y familiar positivas (Martínez, Murgui, Musitu y Monreal, 2008; Rueger, Malecki y Demaray, 2010). Algunos activos del contexto de desarrollo familiar, tales como el apoyo y afecto en la familia, facilitan que chicos y chicas puedan resolver de forma satisfactoria las tareas evolutivas propias de la adolescencia y contribuyen a la promoción de la competencia y al desarrollo positivo y hacen menos frecuentes los trastornos emocionales y comportamentales (Oliva et al., 2010; Stein, González, Cupito, Kiang y Supple, 2015).

- *Creo que lo principal es que los padres le demuestren al niño que ellos van a estar allí para todo y que los hijos pueden contar con los padres (S3.U1_M_16)_Apoyo Parental*
- *Que te apoyen y si tienes algún problema y tú se lo digas que te apoyen y estén contigo siempre (S3. R1_M_15)_Apoyo Parental*

5. “Supervisión y Control”. Padres que se preocupan y están atentos a los hijos. Los adolescentes señalaron la importancia de la supervisión parental, la necesidad que tiene todo adolescente de que le vigilen, guíen o incluso reprendan en caso de que su conducta se desvíe del “camino correcto”. Según ellos, este camino correcto durante

la etapa adolescente estaría fundamentado principalmente en el buen desempeño académico. Estas consideraciones son muy oportunas y también coherentes con lo que los adolescentes han venido manifestando hasta ahora tal y como se puede constatar en páginas previas. A lo que aluden cuando se refieren a la supervisión y control es a la implicación y aceptación del hijo, al diálogo y al razonamiento para establecer los límites de la conducta y al hecho de que los padres les permitan regular sus propias actividades tanto como sea posible, ayudándole con las explicaciones y razonamientos, pero sin coerciones e imposiciones. En este sentido, los progenitores que establecen normas y límites claros y mantienen una supervisión sobre el desarrollo de los hijos y las hijas, fomentan que sus hijos se mantengan alejados de iguales conflictivos y de actividades de riesgo y previene el bajo rendimiento académico, el abuso de drogas y la aparición de problemas externos de conducta en general (Flecher et al., 2004; Moral y Ovejero, 2015; Musitu, 2002).

Otro aspecto que llama la atención es el hecho de que los adolescentes integraron dentro de la supervisión el rendimiento académico uno de los temas de conflicto entre padres e hijos adolescentes, y es muy sugerente la idea porque vinculan la supervisión y el control con el buen desempeño académico. Son muchos los trabajos en los que se analiza el funcionamiento familiar, los estilos de socialización y el desempeño académico en los que se constata que están altamente relacionados (González-Pienda et al., 2003; Ramón y Sánchez, 2009).

- *A la hora de los estudios, me di cuenta de que no tenía a nadie que estuviese encima de mí, acabé repitiendo y al final no sé hasta qué punto eso era bueno, yo creo que más bien es malo para el futuro que no te vigile nadie (S6.U1_H_17)_ Padres Preocupados y Atentos (supervisión parental)*
- *Yo si fuera madre querría lo mejor para mi hijo y sería sobreprotectora (S1.U2_M_14)_ Padres Preocupados y Atentos (supervisión parental)*

La gran mayoría de las investigaciones acerca de los estilos parentales destacan dos dimensiones o factores básicos que explican la mayor parte de la variabilidad de la conducta disciplinar: apoyo parental y control parental (Baumrind, 1978; Musitu y García, 2001). En este sentido, son muy sugerentes los resultados encontrados en esta investigación, en la medida en que los adolescentes identifican ambas dimensiones como importantes dentro de los estilos de socialización de la “familia ideal”.

6. “Equilibrio autonomía-control de los hijos”. Si bien los chicos y chicas del estudio reconocieron la necesidad de la supervisión parental en toda familia ideal, también señalaron la importancia de mantener un equilibrio o balance entre ese control y la normativización que debe producirse y el respeto a la intimidad y cierta autonomía en diversos ámbitos de sus vidas. La investigación generada en este ámbito indica que tanto los cambios evolutivos –biológicos, cognitivos y emocionales-, como los cambios contextuales –mayor presencia de los iguales o de las tecnologías- requieren que se produzca una reformulación de las estrategias de relación entre padres e hijos. En las culturas occidentales, los adolescentes requieren de un grado elevado de control

y supervisión, teniendo siempre presente que la meta de la socialización familiar en este periodo de la adolescencia es estimular el que sean personas independientes y autónomas (Musitu, 2002).

- *Tiene que haber un punto medio en el que te dejen un poco de libertad pero a la vez te...estén un poco encima tuya para que sigas estudiando y todo (S6.U1_H_17)_ Equilibrio Autonomía-Control de los Hijos*
- *También que tengan unas normas pero a la vez que tienen esas normas, te dejen con un poco de libertad, que no te tengan ahogado siempre (S4.R2_H_14)_ Equilibrio Autonomía-Control de los Hijos*

En el grupo de entrevistados de más edad (16 y 17 años) se generaron una serie de categorías relacionadas con el rol que deben desempeñar los progenitores en su modelo de familia ideal. Según estos adolescentes los padres deberían ejercer ante todo de educadores, servir de guía al adolescente en el sentido de ayudarles a discernir y entender aquello que está bien y mal en su comportamiento, y las posibles consecuencias de determinadas conductas. Los padres deben, además, mantener cierta autoridad respecto a los hijos para generar un entorno de seguridad en cuanto a las normas que deben regir la vida en familia del adolescente. Estos resultados son convergentes con lo expuesto en el apartado anterior en relación con el equilibrio entre el control y la autonomía. Los adolescentes de más edad reclamaban un estilo de socialización parental más coherente con su desarrollo cognitivo, afectivo y comportamental que implique una renegociación de las normas y estilos de relación familiar.

- *Yo prefiero una relación con mis padres en plan que sea más estricta (S5.R1_M_16)_ Padres con Autoridad*
- *No puede ser que hagas caso en unas cosas y otras no. (El chico) No va a saber qué está bien o qué está mal, se va a confundir (S2.U2_H_16)_ Padres con Autoridad*
- *Hasta los 18 años, la responsabilidad va a parar a los padres que deben educar a su manera a los hijos (S2.U2_H_16)_ Padres Educadores*
- *Hombre, enseñar, te tienen que decir las cosas buenas y las cosas maleas, ¿no? si no estudias, decirte que te tienes que poner a estudiar por tu bien, ¿no?(S6.R1_M_16)_ Padres Educadores*

En los adolescentes entrevistados de 14 y 15 años se aportaron 4 categorías o características a este perfil de "familia ideal". La segunda de ellas se relaciona con la autoridad que según los adolescentes deben mantener los padres, y que debe ser respetada por los hijos. En concreto, los entrevistados aludieron a la importancia de respetar las normas familiares que dictan los progenitores para mantener un clima familiar positivo, a lo que se sumarían la necesidad de un trato igualitario en cuanto a respeto, obligaciones y derechos de todos los miembros de la familia. En estos resultados se sugiere que durante la adolescencia media los jóvenes demandaban una mayor presencia de la dimensión de control y supervisión parental aunque sin olvidar el apoyo y el trato igualitario de todos los miembros de la familia.

- *Yo veo que hay que respetar las normas que pongan tus padres, hay que respetarlas (S3. U1_H_14)_ Respeto a las Normas Familiares*
- *Que no hubiera discriminaciones entre algunos miembros de la familia, ¿sabes?, que se comunicaran igual entre todos (S6. R2_H_15)_ Trato Igualitario para Todos los Miembros de la Familia*

7. “Comunicación abierta padres-hijos”. Debe destacarse que esta categoría es una de las que mostró más fundamentación de todas las analizadas, es decir, se encuentra ampliamente sustentada en el discurso de los sujetos entrevistados. Esto indica la importancia que para los y las adolescentes del estudio tuvo un estilo de comunicación entre padres e hijos en el que existan canales permanentemente abiertos, puedan expresar libremente sus inquietudes, opiniones y emociones y que estas sean atendidas y escuchadas activamente.

Se ha comprobado que los hijos de familias donde existe un clima positivo, caracterizado por la comunicación efectiva, la baja frecuencia de conflictos y la utilización de estrategias adecuadas para la resolución de los mismos, muestran muchos menos problemas en múltiples niveles. Es decir, indican una mejor autoestima, mejor rendimiento académico, menos problemas emocionales como depresión o ansiedad, menos problemas de comportamiento, menor consumo de sustancias, mayor tolerancia a las situaciones frustrantes, amistades de mayor calidad y relaciones más positivas con los padres y otros adultos como el profesorado (Collins y Laursen, 2004; Estévez y Musitu, 2016; Parra y Oliva, 2015). Además, un aspecto que es de interés subrayar es el hecho de que cuando hay una buena comunicación es más probable que hijos e hijas cuenten a sus padres y madres información sobre sus amigos, sus conductas y sus actitudes, lo que según Kerr y Stattin (2000), hará que los padres estén informados de lo que hacen sus hijos e intervengan si lo consideran conveniente.

- *También debe de haber un poco de confianza, porque si tú no tienes confianza con tus padres...no se pueden llegar a comunicar y a contar cosas importantes (S4.U1_H_17)_ Comunicación Abierta Padres-Hijos*
- *Que se pueda hablar bien con ellos y no tengan que estar dando gritos y eso (S5. U1_M_14)_ Comunicación Abierta Padres-Hijos*

Finalmente, encontramos una última categoría primaria en la que coincidieron los discursos de ambos grupos de edad: la unidad familiar o “cohesión familiar”. En este caso, los adolescentes incluyeron como característica fundamental de su modelo de familia ideal, la relación cercana entre sus miembros, el que se preocupen unos por los otros y se muestren apoyo. Estas percepciones de los chicos y chicas adolescentes coinciden con lo que se señala en el ámbito de la Psicología de la familia respecto de los pilares básicos de la estructura familiar para el desarrollo de la identidad durante la adolescencia: la cohesión, el clima y la comunicación familiar (González-Pienda et al., 2003; Musitu, Herrero y Lila, 1993).

- *Que se apoyen siempre y estén unidos, no sólo para el 24 de diciembre cenar y ya está (S2.U2_H_16)_ Unidad familiar*
- *Yo pienso que en una familia, lo más importante es la unión (S1.R2_M_15)_ Unidad familiar*

A continuación, en la Tabla 11 se muestran a modo de ejemplo algunas de las citas que han fundamentado cada una de las categorías comentadas.

Tabla 11. Ejemplo de Citas para la categoría central Familia Ideal, según los adolescentes entrevistados (14-15 años y 16-17 años).

Estilo Parental	
Comunicación abierta padres-hijos ("confianza") (14-15; 16-17 años)	
1.	También debe de haber un poco de confianza, porque si tú no tienes confianza con tus padres...no se pueden llegar a comunicar y a contar cosas importantes (S4.U1_H_17)
2.	Que se pueda hablar bien con ellos y no tengan que estar dando gritos y eso (S5. U1_M_14)
Diálogo en la resolución de conflictos (14-15 años)	
3.	Habría que...con cada conflicto, dependiendo de cada cosa que sea, sentarse a hablar, que cada uno diera su opinión, se dijeran todo lo malo, y todo lo bueno de ese conflicto y llegaran a un acuerdo para que no volviera a suceder (S5. R2_M_15)
4.	Que si por ejemplo hay algún conflicto que sean capaces de resolverlo como personas normales, que no sean orgullosos y no le hablen a otro, o uno se pelee con otro, o uno simplemente se enfade, que sean capaz de resolver los conflictos (S5. U1_M_14).
Padres con autoridad (16-17 años)	
5.	Yo prefiero una relación con mis padres en plan que sea más estricta (S5. R1_M_16)
6.	No puede ser que hagas caso en unas cosas y otras no. No va a saber qué está bien o qué está mal, se va a confundir (S2.U2_H_16)
Padres educadores (16-17 años)	
7.	Hasta los 18 años, la responsabilidad va a parar a los padres que deben educar a su manera a los hijos (S2.U2_H_16)
8.	Hombre, enseñar, te tienen que decir las cosas buenas y las cosas maleas, ¿no? si no estudias, decirte que te tienes que poner a estudiar por tu bien, ¿no? (S6.R1_M_16)
Buen rollo padres-hijos (14-15; 16-17 años)	
9.	Mis padres como si fueran amigos; yo perfecto, confianza, le digo "voy pallá, má, voy a estar con una chavala o pallá, pacá", todo lo que me pasa lo cuento. Y de buen rollo, y yo con mi madre unas risas ya (S1.R1_H_17)
10.	Estar bien, que te rías y hagan bromas, y tú a ellos, en ese plan (S5. U1_M_14)
Padres como amigos (16-17 años) Rural	
11.	La misma confianza que tienes con un amigo debes tener con tus padres para contarles cualquier problema o lo que sea (S6.R1_M_16)
12.	Es el papel que deberían adoptar tus padres también, como si fuesen un hermano más o un amigo (S1.R2_H_16)

Padres NO como amigos (16-17 años)

13. Los padres no tienen que ser tan amigos tuyos, tiene que tener una confianza contigo y que tú la tengas con él pero siempre si cumples los deberes que te imponen (S1.R2_H_16)
14. Que los padres no vayan de amigos, si no que sean unos padres que sí ayudan a los hijos, que les entiendan (S3.U1_M_16)

Establecer límites en la confianza (16-17 años) Rural

15. Yo a mis padres les tengo un respeto y en plan no tengo esa confianza (S5.R1_M_16)
16. Porque hay cosas que tú haces más con los jóvenes, no con tus padres; tus padres no deben de saber algunas cosas que tú haces con tus amigos (S2.R1_H_16)

Unidad familiar (14-15; 16-17 años)

17. Que se apoyen siempre y estén unidos, no sólo para el 24 de diciembre cenar y ya está (S2.U2_H_16)
18. Yo pienso que en una familia, lo más importante es la unión (S1.R2_M_15)

Padres preocupados y atentos (supervisión parental) (14-15; 16-17 años)

19. A la hora de los estudios, me di cuenta de que no tenía a nadie que estuviese encima de mí, acabé repitiendo y al final no sé hasta qué punto eso era bueno, yo creo que más bien es malo para el futuro que no te vigile nadie (S6.U1_H_17)
20. Yo si fuera madre querría lo mejor para mi hijo y sería sobreprotectora (S1.U2_M_14)

Apoyo parental (14-15; 16-17 años)

21. Creo que lo principal es que los padres le demuestren al niño que ellos van a estar allí para todo y que los hijos pueden contar con los padres (S3.U1_M_16)
22. Que te apoyen y si tienes algún problema y tú se lo digas que te apoyen y estén contigo siempre (S3.R1_M_15)

Cariño (14-15; 16-17 años)

23. No hay un prototipo específico de familia perfecta, sino simplemente con que haya cariño, que te quieran (S3.U1_M_16)
24. Que te traten bien, que te quieran mucho, que tengan en cuenta lo que tú quieres y lo que no quieres, que te lleven por buen camino. Que te consuelen y te ayuden en los malos momentos (S1.U2_M_14)

Cariño menos necesario en la adolescencia (16-17 años) Urbano

25. Yo creo que, que no es tampoco demasiado necesario el cariño en la adolescencia (S6.U1_H_17)
26. Se necesita menos cariño de los padres...que te digan menos cosas (S1.U1_M_17)

Padres que aceptan o se adaptan al adolescente (14-15; 16-17 años)

27. Los padres tiene que adaptarse al hijo y saber las necesidades que tiene, que no son las mismas que teníamos antes (S6.R2_M_16)
28. Un voto positivo de ellos...y que crean en ti (S1.R1_M_15)

Respeto a las normas familiares (14 y 15 años)

29. Yo creo que, lo que yo pienso que es un padre, a lo mejor, cuando tenga su hijo 15 años no va a poder decirle "ahora tú haces esto, ahora tú haces lo otro" porque lo que tiene que inculcarle...las normas tiene que ir diciéndosela desde chico, "no hagas esto que esto es malo" y tú te vas dando cuenta (S4. R1_H_15)
30. Yo veo que hay que respetar las normas que pongan tus padres, hay que respetarlas (S3. U1_H_14)

Equilibrio autonomía-control de los hijos (14-15; 16-17 años)

31. Tiene que haber un punto medio en que te dejen un poco de libertad pero a la vez te...estén un poco encima tuya para que sigas estudiando y todo (S6. U1_H_17)
32. También que tengan unas normas pero a la vez que tienen esas normas, te dejen con un poco de libertad, que no te tengan ahogado siempre (S4. R2_H_14)

Trato igualitario para todos los miembros de la familia (14 y 15 años)

33. Que no hubiera discriminaciones entre algunos miembros de la familia, ¿sabes?, que se comunicaran igual entre todos (S6. R2_H_15)
34. Pero, ahora, si tienes un hermano o algo, pues eso, saber que los quieran a los dos (S6. QU1_H_14)

Adolescente autónomo (16-17 años)

35. Lo que reclamamos es más autonomía porque vale que a nuestros padres no les gusta que estemos en casa y ellos trabajando, pero nos sentimos lo suficientemente capaces de salir solos (S2. U2_H_16)
36. Darte alguna vez la libertad de elegir tu lo que quiera, no siempre esté detrás de ti (S4. R1_H_17)

Hijos resolutivos (16 y 17 años)

37. Si hay un caso extremo en que el hijo no sea capaz de resolverlo pues ya que los padres sí actúen, pero que primero dejen al hijo actuar para resolver el problema (S3. U1_M_16)
38. Siempre te tienen que dar un espacio para que tu aprendas a saber trabajar y a saber estudiar por sí solo (S2. R1_H_16)

Libertad para expresarse (16-17 años) Rural

39. Yo pienso que muchas veces no te dejan exponer tu opinión porque te ven como más chico pero la verdad es que yo creo que ya podemos opinar (S5. R2_M_16)
40. Te tienen que dejar más libertad de expresión (S1. R2_H_16)

Para concluir este apartado, en la Tabla 12 se muestran las categorías que han obtenida una mayor fundamentación teórica en el discurso de los adolescentes, denominadas "categorías clave", e indican las características más importantes que, según los entrevistados, debe poseer una "familia ideal".

Tabla 12. Características fundamentales de la familia ideal según la muestra adolescente (14-17 años).

Categoría	Descripción*	Cita ejemplo
Comunicación abierta padres-hijos (confianza)	Estilo de comunicación entre padres e hijos en el que existan canales permanentemente abiertos, puedan expresar libremente sus inquietudes, opiniones y emociones y, estas sean escuchadas activamente y atendidas.	<i>También debe de haber un poco de confianza, porque si tú no tienes confianza con tus padres... no se pueden llegar a comunicar y a contar cosas importantes (S4.U1_H_17)</i>
"Buen rollo" padres- hijos	Relaciones padres-hijos en las que la diversión compartida y las bromas cómplices ocupan un papel importante.	<i>Mis padres como si fueran amigos; yo perfecto, confianza, ...todo lo que me pasa lo cuento. Y de buen rollo, y yo con mi madre unas risas ya (S1.R1_H_17)</i>
Apoyo Parental	Padres a los que siempre pueden recurrir en caso de necesidad, problema serio o simple dificultad.	<i>Creo que lo principal es que los padres le demuestren al niño que ellos van a estar allí para todo y que los hijos pueden contar con los padres (S3.U1_M_16)</i>
Supervisión y Control. Padres que se preocupan y están atentos a los hijos	Necesidad que tiene el adolescente en esta etapa vital del desarrollo de ser supervisado, guiado e incluso reprendido en caso de que su conducta se desvíe del "camino correcto", el cual se fundamenta principalmente en el buen desempeño académico.	<i>A la hora de los estudios, me di cuenta de que no tenía a nadie que estuviese encima de mí, acabé repitiendo y al final no sé hasta qué punto eso era bueno, yo creo que más bien es malo para el futuro que no te vigile nadie (S6.U1_H_17)</i>
Padres que muestran cariño o afecto	Padres que manifiesten cariño hacia los hijos, tanto de forma verbal como a través del contacto físico.	<i>No hay un prototipo específico de familia perfecta, sino simplemente con que haya cariño, que te quieran (S3.U1_M_16)</i>
Padres que se adaptan o aceptan al adolescente	Padres que aceptan o respetar ciertos cambios asociados a esta etapa vital que incluyen mayor espacio para la propia intimidad y mayor autonomía en aspectos relacionados principalmente con su estilo de vida (estética y forma y tiempo de ocio).	<i>Los padres tiene que adaptarse al hijo y saber las necesidades que tiene, que no son las mismas que teníamos (S6.R2_M_16)</i>
Equilibrio autonomía-control de los hijos	Importancia de mantener un equilibrio o balance entre el control y normativización que debe producirse en el entorno familiar y el respeto a la intimidad y cierta autonomía en diversos ámbitos de la vida del adolescente.	<i>Tiene que haber un punto medio en el que te dejen un poco de libertad pero a la vez te...estén un poco encima tuya para que sigas estudiando y todo (S6.U1_H_17)</i>
Unidad familiar	Unión entre todos los miembros de la familia.	<i>Que se apoyen siempre y estén unidos, no sólo para el 24 de diciembre cenar y ya está (S2.U2_H_16)</i>

*Descripción fundamentada en el discurso de los adolescentes.

La “familia ideal” tendría ocho características centrales según los y las adolescentes de ambos subgrupos: existe una comunicación abierta entre padres, madres, hijos e hijas, se respira “buen rollo” entre los miembros, existen altos niveles de apoyo parental, los padres y madres se preocupan y están atentos a sus hijos e hijas, además de mostrarles cariño y aceptarles y adaptarse a ellos y ellas, existe un equilibrio entre la autonomía concedida y el control ejercido y la familia está unida.

El mayor número de características pertenecerían al plano afectivo (comunicación abierta, “buen rollo”, apoyo parental, cariño, aceptación-adaptación), seguidas de las relacionadas con el control (preocupación y atención hacia los hijos e hijas y equilibrio entre autonomía y control) y, por último, la unión familiar.

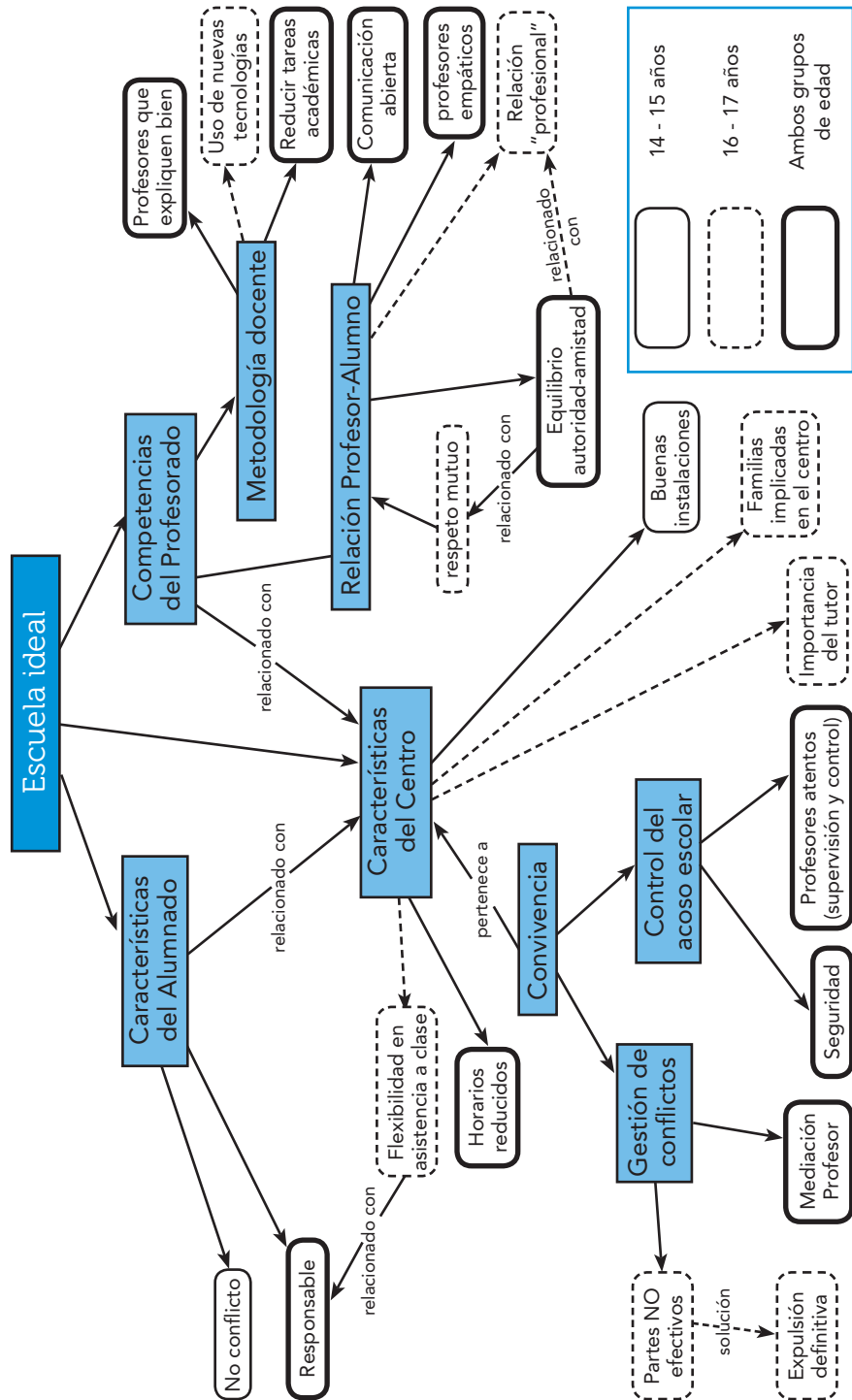
Ninguna de las características centrales de la “familia ideal” hace referencia a una conducta, actitud, intención o propósito dirigido en exclusiva a los hijos o hijas ideales. La mayor parte está dirigida a los padres y madres ideales, con excepción de tres características que podrían considerarse interactivas o familiares (comunicación abierta, “buen tono” y unión familiar).

4.1.3. La escuela ideal según los grupos de adolescentes.

En la Figura 5 se muestra el mapa conceptual resultante tras el análisis de la información aportada por los grupos de adolescentes del estudio respecto a cuáles son las características que, en su opinión, describen a la “escuela ideal”. En el citado mapa quedan representadas gráficamente las diferentes categorías primarias y secundarias, así como la relación que se establece entre ellas. En concreto, se obtuvieron tres categorías primarias que permitieron agrupar al resto de categorías: “características del alumnado”, “características del centro” y “competencias del profesorado”.

Las categorías primarias que más elementos concentraron fueron: “características del centro” y “competencias del profesorado”, y la que menos, las “características del alumnado”. Cabe señalar que respecto a la definición de “escuela ideal” existió un alto acuerdo entre los dos grupos de edad estudiados (adolescentes de 14-15 y 16-17 años). No obstante, pese a ello, siguió siendo el subgrupo de adolescentes de 16-17 años los que generaron más categorías relacionadas con el control y las normas (flexibilidad de la asistencia a clases, expulsión definitiva como forma de resolver conflictos, relación profesional del profesorado con el alumnado). Como se comentó en el apartado anterior, este mapa también se presentará haciendo hincapié en las coincidencias y diferencias intergrupales (14-15 y 16-17 años, respectivamente) en la definición de la “escuela ideal”.

Figura 5. Características de la escuela ideal según la muestra adolescente.



Coincidencias intergrupo (14-15 y 16-17 años)

Según los chicos y chicas entrevistados en ambos grupos de edad (14-15 y 16-17 años), existían una serie de características que debería poseer una escuela para ser considerada ideal, éstas eran las siguientes:

a) Características del alumnado

En primer lugar, una característica fundamental que destacaron los chicos y chicas participantes en el estudio fue que en una escuela ideal los estudiantes deberían ser responsables, en el sentido de estudiar y respetar tanto las instalaciones como las normas del centro:

- *Que los niños no rompan esas instalaciones, que sean responsables en ese sentido, que no rompan los baños, que, claro, que lo tiene que cuidar (S4.U1_M_16)_ Responsable*
- *Que tuviéramos un ambiente en nuestra clase, normal; que hubiera personas que estudiaran más y menos y esas personas que estudian menos, sean ayudadas por las personas que saquen mejor notas (S1. R1_ M_14)_Responsable*

Estos datos parecen estar en sintonía con algunos de los activos escolares destacados desde el modelo de los 40 assets, desarrollado por Peter Benson y sus colegas del Search Institute (Benson et al., 2004) y por la propuesta de activos escolares de Portugal y Hernando (2015). Desde ambas aproximaciones un activo escolar crucial para el desarrollo adolescente es la creación de un “ambiente positivo” que represente un clima cálido y seguro como base para la convivencia en el centro. Además, esta característica es congruente con la Teoría de la auto-determinación (Deci y Ryan, 2000), pues ésta defiende la importancia de crear contextos que permitan satisfacer tres necesidades básicas: competencia, autonomía y relación con los demás. No es de extrañar que chicos y chicas adolescentes destaquen entre las características de la escuela ideal la presencia de un alumnado responsable que permita una convivencia adecuada y una relación positiva con los demás. Como ya se mencionara anteriormente, la satisfacción de las tres necesidades básicas aumenta la motivación intrínseca de los estudiantes y su percepción de bienestar (Niemic et al., 2010). También conduce a un mayor compromiso estudiantil (Jang et al., 2009) y a una mayor motivación académica (Chirkov y Ryan, 2001).

Por otra parte, resulta interesante resaltar que estos datos vienen a reforzar los encontrados en otros países. Así, apuntan en la misma línea que los hallados en el Student Technology Leadership Symposium (Agarwal, 2001) y en el proyecto “Students Speak Out” (Citizens League, 2008). En ambos casos, grupos de estudiantes trabajaron conjuntamente para definir la escuela ideal. Y en ambas experiencias, una característica destacada fue la necesidad de contar con escuelas que fomentasen ambientes conducentes al aprendizaje, donde se sintieran respetados por sus compañeros y profesores, así como seguros físicamente y capaces de asumir riesgos intelectuales.

b) Características del centro

Respecto al centro, las chicas y chicos participantes en este estudio destacaron una serie de características que se relacionaban principalmente con la convivencia entre el alumnado y la gestión de los conflictos. Los datos pusieron de manifiesto que un tema significativo para ellos era el control del acoso escolar. En este sentido, los adolescentes señalaron la importancia de que el profesorado se implicase de manera más específica en este asunto, comentaron la necesidad de que supervisaran más, estuvieran más atentos y controlasen las conductas agresivas que indicaran un posible caso de acoso. Además, los adolescentes manifestaron que a la hora de resolver cualquier tipo de conflicto entre el alumnado sería conveniente la mediación de algún docente, como figura neutral y de autoridad que proponga o incluso imponga una solución. Por otro lado, consideraron igualmente importante que el centro crease un entorno seguro para que los estudiantes pudiesen denunciar casos de acoso, pues opinaban que la inacción de los propios estudiantes no se debía en la mayoría de las ocasiones a un problema de solidaridad o falta de empatía hacia el compañero acosado, sino de miedo a posibles represalias:

- *El profesor se quiere meter allí por medio para hacerlo, pero si no se está enterando de lo que está pasando, no lo puede arreglar (S4.R2_H_14)_ Profesores Atentos al Acoso (Supervisión y Control)*
- *Que los profesores pongan orden. Que nos ayuden porque a veces nosotros solos no podemos solucionarlos (S5.R2_M_16)_ Mediación Profesorado*
- *A nosotros no nos han dado la confianza como para decir algo, porque si encima digo algo y saben que he sido yo y encima la reprimenda me la voy a llevar yo ¿no? (S1.U2_M_17)_ Seguridad al Denunciar*

Estos resultados son muy interesantes ya que la percepción de los chicos y chicas adolescentes sobre los problemas de convivencia en los centros escolares, y específicamente del acoso escolar, ha sido constatado en numerosos estudios realizados con población española (Garaigordobil y Oñederra, 2015; Méndez y Cerezo, 2015; Ortega et al., 2012; Povedano, Cava, Monreal y Musitu, 2015). Es muy sugerente que los participantes en esta investigación hayan señalado al profesorado como la figura que mayor impacto podría tener como agente mediador en los problemas de convivencia escolar. Podría entenderse que los adolescentes reclaman una mayor implicación del profesorado en estos casos. De hecho, el profesorado puede tener un alto impacto en la prevención de este tipo de comportamientos disruptivos fomentando el aprendizaje cooperativo frente a estrategias educativas de tipo competitivo e individualista y desarrollando actividades en el aula dirigidas a potenciar los recursos personales y sociales del alumnado, acciones educativas que tienen una repercusión directa en la convivencia escolar (Musitu, 2013). Sin embargo, las estrategias de intervención sobre el acoso escolar deben ser sistémicas e integradoras y contar con toda la comunidad educativa incluyendo a las familias, al profesorado y al alumnado, como se mantiene en la mayor parte de los programas diseñados para mejorar la convivencia (Cava y Musitu, 2002; Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011; Díaz-Aguado, 2006; Ortega y Del Rey, 2003).

Junto a la convivencia, otro aspecto destacado por los dos grupos de adolescentes (14-15 y 16-17 años) fue la necesidad de reducir los horarios escolares, proponiendo como solución retrasar la hora de entrada al centro, la cual, consideraban excesivamente temprana para lograr la atención y concentración adecuada al tipo de tarea que se les demanda. Esta dificultad que chicos y chicas pusieron de manifiesto puede explicarse por el cambio que los ritmos circadianos experimentan en la adolescencia. Está demostrado que los adolescentes se encuentran particularmente somnolientos por las mañanas y más activos de noche. Estas alteraciones, que son el resultado de cambios puberales en la secreción de melatonina a lo largo del día, hacen que chicos y chicas no sientan deseos de irse a dormir hasta bien entrada la noche, y que, por lo tanto, por las mañanas les cueste más trabajo despertarse (Carskadon, Vieira y Acebo, 1993). Además, este retraso en los ritmos de sueño y vigilia suele ir acompañado de un adelanto en los horarios escolares con la entrada en la educación secundaria, lo que se traduce en un menor número de horas dedicadas al sueño durante los días lectivos, algo que se ha encontrado en estudios realizados en diversos países (Crowley, Acebo y Carskadon, 2007; Knutson y Lauderdale, 2009; Laberge et al., 2001; Ortega et al., 2010; Van den Bulck, 2004) y que suele estar asociado con problemas emocionales y conductuales (Oliva, Reina, Pertegal y Antolín-Suárez, 2011), así como con un peor rendimiento académico (Kowalski y Allen, 1995; Wolfson y Carskadon, 1998).

En definitiva, chicos y chicas participantes en este estudio ponen de relieve un problema que puede tener serias consecuencias en su desarrollo, por lo que resulta esencial plantearse medidas encaminadas a aumentar las horas de sueño de los adolescentes. El retraso en el inicio de las clases matutinas durante la educación secundaria y el bachillerato puede ser una medida eficaz para aumentar el tiempo de sueño en los días de colegio. Esta medida fue implantada de forma experimental en un instituto de Rhode Island (EEUU), en el que las clases se retrasaron de 8:00 a 8:30 y se analizaron sus efectos sobre el comportamiento y salud del alumnado. Los resultados indicaron que después de implantar el retraso el tiempo dedicado al sueño aumentó en 45 minutos, y disminuyeron de forma significativa la somnolencia diurna, el cansancio y los síntomas depresivos (Owens, Belon y Moss, 2010). Unos resultados similares fueron encontrados en siete institutos de Minneapolis, en los que el retraso en la hora del inicio de las clases de 7:15 a 8:40, supuso que el alumnado disfrutó de más horas de sueño semanales, ya que en su mayoría no se acostó más tarde cuando se retrasó el horario escolar (Wahlstrom, Davison, Choi y Ross, 2001).

- *Un horario más adecuado, porque 6 horas son muchas y yo aprovecho 3 o 2 (S2.U2_H_16)_ Reducir Horarios*
- *Que no empiece a las 8 de la mañana, no puedes estar atento a esa hora porque estás "amamonao". Que haya una hora de recreo. Que no haya exámenes, que se puedan entregar trabajos (S1.U2_M_17)_ Retrasar Hora de Entrada*

c) Competencias del profesorado

En cuanto a las competencias del profesorado, los adolescentes destacaron aspectos relacionados con la metodología docente y con la relación profesor-alumno.

Respecto a la metodología, todos los grupos de adolescentes coincidieron en destacar la necesidad de reducir la carga de trabajo que soportan actualmente, pues según ellos sufren un exceso de tareas académicas. Al igual que la propuesta de Eva Bailén en la plataforma Change.org sobre los “deberes justos”, los estudiantes incidieron en la idea de que su trabajo académico no se limita a las horas de estancia en el centro, sino que necesitan continuar con la tarea en sus casas si quieren obtener buenas calificaciones.

Yo pienso igual en lo de las excesivas tareas porque 6 horas por la mañana...y parece que es venir aquí para recoger trabajo que luego tienes que hacer fuera (S3.U2_H_17)_ Reducir Tareas Académicas.

Además, destacaron la importancia de contar con profesores que “expliquen bien”, que sean competentes y que se esfuercen por transmitir con claridad los diferentes contenidos de las asignaturas:

- *Yo valoro mucho en un profesor más que nada la forma en la que explica, que explique bien (S6.U1_H_17)_ Profesores que Expliquen Bien*

Finalmente, respecto a las competencias que el profesorado debía reunir en una escuela ideal, chicos y chicas resaltaron las relaciones que se establecen entre el profesorado y el alumnado. Según los adolescentes participantes en el estudio, existían tres características o condiciones que debían estar presentes en esta relación. La primera de ellas era la comunicación abierta entre profesor-alumno. Al igual que ocurría en el caso de la familia ideal, los adolescentes concedieron mucha importancia al hecho de que existiesen canales permanentemente abiertos de comunicación con sus docentes, de manera que pudiesen expresar libremente sus inquietudes, opiniones y emociones y, estas fuesen escuchadas activamente y atendidas por parte del profesorado. Estos hallazgos van en consonancia con la evidencia empírica disponible, pues de otros estudios se deduce que una cualidad central en su ideal de escuela tiene que ver con la participación del alumnado (Anderson y Graham, 2016; Cook-Sather, 2006; McLaughlin et al., 1999; Rudduck y Flutter, 2004). Como ya se indicase, según los estudiantes resulta fundamental que se les implique en los procesos de tomas de decisiones que afectan a su educación, especialmente en los temas relacionados con el currículo, la organización escolar como son las normas del centro o las sanciones previstas por su incumplimiento y la organización del aula (Anderson y Graham, 2016; Mannion et al., 2015). Además, el hecho de que no se escuche, valore o implementen sus propuestas es percibido como una falta de respeto a su papel en la escuela (Anderson y Graham, 2016).

Por otro lado, los estudiantes matizaron que la relación que se establece entre profesorado y alumnado debía estar basada en la comunicación y en la empatía,

pero no derivar en una relación de amistad completamente horizontal. Según ellos, y sobre todo ellas, cada cual en esta diada debía desempeñar su rol, y era importante que el profesor se mantuviese como figura de autoridad y el alumnado respetase sus decisiones:

- *Tiene que entendernos también, el maestro debe saber que no está ni con niños de 20 años ni con niños de 20, que son 16 años, que estamos en una edad difícil, que hay veces que no... (S3.R2_H_17)_ Profesores Empáticos*
- *Que por ejemplo a la hora de que te ocurra algo, yo que sé, que tú tengas la confianza suficiente para decirle al profesor o a la profesora "mira, que me pasa esto" (S3.R1_M_16)_ Comunicación Abierta Profesor-Alumno*
- *Yo pienso también que entre los alumnos y los profesores tampoco debe de haber mucha confianza porque ellos son profesores y nosotros somos alumnos, ¿vale? (S3.R1_M_16)_Equilibrio Autoridad-Amistad*

Nuevamente estos datos vienen a remarcar la importancia concedida al control y la seguridad por parte del alumnado. Si bien es cierto que los estudiantes han manifestado en diversos estudios la necesidad de sentirse respetados, queridos y valorados (Anderson y Graham, 2016; Cook-Sather, 2006; Rudduck y Demetriou, 2003; What Kids Can Do, 2003) también lo es que manifiestan que las buenas escuelas son aquellas en la que los profesores promueven relaciones significativas con el alumnado al mismo tiempo que mantienen la disciplina en las aulas fomentando el aprendizaje.

Diferencias intergrupo (14-15 y 16-17 años)

Una vez presentadas las coincidencias encontradas en relación a la percepción que chicos y chicas tienen sobre la escuela ideal, se mostraran las diferencias encontradas entre los grupos, tanto por edad como por área de residencia.

a) Características del alumnado

En consonancia con los estudios que encuentran que chicos y chicas suelen estar muy necesitados del apoyo del grupo de iguales sobre todo en los momentos iniciales de la adolescencia (Oliva et al., 2011), este estudio encontró que era el grupo de menor edad (adolescentes de 14 y 15 años) el que destacaba que el estudiante del centro educativo ideal debía ser responsable, no solo en el sentido de respetar tanto las instalaciones como las normas generales del centro, sino que también en el sentido de ser poco conflictivo, es decir, que no mostrase comportamientos agresivos hacia profesores y/o compañeros:

- *La verdad, que no sean problemáticos y si son problemáticos y se han metido en este instituto pues la verdad, podrían ir a las actividades de refuerzo como ha dicho la compañera (S1. U1_H_14)_ No Conflictivo*
- *Que los compañeros no sean pesados, te dejen hacer tus cosas o si no quieres estar con alguien que el resto no te agobie (S6.U2_M 14)_No Conflictivo*

b) Características del centro

En cuanto al centro educativo, los adolescentes de mayor edad (16 y 17 años) comentaron que la presencialidad en los centros educativos no debería establecerse en los niveles de obligatoriedad actuales y que sería interesante ofrecer mayor libertad al alumnado para decidir por sí mismo respecto de su asistencia a clase, según su propia motivación e intereses, confiando en su responsabilidad y respeto a las normas del centro:

- *Cada vez es más asistencial y debería ser como en la universidad, cada uno que se presente a la clase que quiera y si decide la otra clase para estudiar pues bien hecho (S2.U2_H_16)_ Flexibilidad en Asistencia a Clase*

Estos datos, acordes con la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), reflejan una vez más la importancia que tiene para chicos y chicas ser valorados y considerados autónomos en la toma de decisiones. Esta necesidad de autonomía que va aumentando a medida que los chicos y chicas van madurando es un aspecto crucial a considerar en la organización del sistema educativo. Más allá de entrar a valorar la conveniencia o no de modificar los niveles de obligatoriedad que existen en la actualidad, estos datos pueden apoyar la adecuación de poner en marcha actuaciones que promuevan la autonomía del alumnado pues, sin duda, serán recibidas como una medida que atiende a sus necesidades. Además, esto puede favorecer el adecuado desarrollo del alumnado, pues como han puesto de manifiesto diversos estudios el profesorado que promueve la autonomía de los alumnos consigue mejores resultados académicos y bienestar psicológico en sus estudiantes (Kaplan y Assor, 2012; Reeve et al., 1999; Tsai et al., 2008). Merece la pena destacar los estudios de Eccles (Eccles et al., 1997) que revelaron que con el paso de Educación Primaria a Educación Secundaria se producían cambios importantes en el funcionamiento del aula, entre otros aspectos, un mayor control, una disciplina más estricta y un currículum más estructurado, lo que ofrecía al alumnado menos posibilidades para la elección y toma de decisiones en relación con su propio aprendizaje. Ello supone una clara falta de ajuste entre las nuevas necesidades de autonomía del adolescente y lo que la escuela le ofrece, algo que puede repercutir negativamente tanto en la motivación y aprendizaje del alumnado, como en su bienestar.

Respecto a las características de funcionamiento y estructura del centro ideal, los participantes de 14 y 15 años destacaron la importancia de contar con “buenas instalaciones”, no sólo deportivas, sino también hacían referencia a la necesidad de que existan aulas bien acondicionadas en cuanto a espacio, temperatura y ruido:

- *También nuevas instalaciones que funcionen correctamente y que no se las carguen otros niños, que tuviera una biblioteca muy grande, no como ésta (S4.U1_M_14)_ Buenas Instalaciones*
- *Que tuviera muchos patios y un polideportivo (S2.U2_H_15)_ Buenas Instalaciones*

Por otro lado, los adolescentes de 16 y 17 años y pertenecientes a áreas urbanas, destacaron la “importancia del tutor” como persona de referencia para el alumnado, alguien con el que se establece una relación de mayor confianza y a quién acudir a la hora de cualquier duda o dificultad que pudiera surgir:

- *Pero por eso existen los tutores. Porque cada tutor tiene que estar pendiente de hablar con los que vayan mal en su tutoría (S4.U1_H_17)_ Importancia del Tutor*
- *Yo creo que el tutor se tiene que implicar un poco en los alumnos, pero sobre todo que el alumno vaya al tutor; si el alumno tiene un problema que vaya (S3.U1_M_16)_ Importancia del Tutor*

También, los estudiantes de mayor edad (residentes en zonas rurales y urbanas), coincidieron en señalar la ineficacia de los denominados “partes” (avisos o expulsiones temporales) como método para controlar o modificar el comportamiento de alumnos conflictivos. En este sentido, los adolescentes de áreas urbanas especificaron que una posible solución podría encontrarse en la expulsión definitiva de aquellos alumnos que reincidían en un comportamiento inadecuado:

- *Lo primero sería buscar castigos coherentes porque si a alguien que falta mucho lo castigas expulsándolo, no lo entiendo (S2.U2_H_16)~_ Partes No Efectivos*
- *Debería expulsarse al niño del colegio directamente, no un día o dos que es lo que quiere el niño (S1.U2_M_17)_ Expulsión definitiva*

Por último, cabe destacar que los chicos y chicas del grupo de adolescente de mayor edad (16 y 17 años) destacaron que una escuela ideal contaría con unos padres implicados en la educación de sus hijos, que se involucrasen con el centro y mantuviesen contacto con el tutor para realizar un seguimiento adecuado de la educación de su hijo o hija:

- *Yo creo que es el padre el que se tiene que responsabilizar de alguna manera y si ve que su hijo no va bien, pues ir al centro (S1.U1_M_17)_ Padres Implicados con el Centro*
- *Es el padre el que tiene que ir al centro, el que se tiene que preocupar por el hijo, no los profesores preocuparse por los alumnos y encima por las familias (S3.U1_M_16)_ Centros NO Implicados con los Padres*

Estos datos son muy interesantes pues el fortalecimiento de las relaciones establecidas entre la escuela y la familia podría constituir una estrategia eficaz para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos y su desarrollo socioemocional. A este respecto, estudios internacionales ponen de relieve que la implicación de las familias y la comunidad en los centros escolares incrementa ambos aspectos, especialmente en el caso de alumnado perteneciente a minorías, así como el que presenta algún tipo de discapacidad (INCLUD-ED Consortium, 2011).

c) Competencias del profesorado

En relación a las diferencias intergrupos encontradas cabe destacar que el grupo de jóvenes de 16 y 17 años opinó que una "clase ideal" también debía incluir el uso de nuevas tecnologías en su desarrollo:

- *Una escuela ideal que tuviera tecnología, hablo de tecnología, pues a tope... que yo pueda tener en mi mesa el ordenador, que yo pueda buscar cualquier pregunta (S1.R1_H_17)_ Uso de Nuevas Tecnologías*
- *Y que tenga la pizarra táctil, esa, no la pizarra, esta que...la pizarrita (S6. R2_H_16).*

Además, en cuanto a la relación profesorado-alumnado, al igual que estudios previos (Anderson y Graham, 2016; Cook-Sather, 2006; Mannion et al., 2015), los estudiantes de 14 y 15 años consideraron como rasgo definitorio de una escuela ideal el hecho de que el profesorado establezca relaciones basadas en el respeto mutuo, entendiendo que la carencia en este sentido pueda ser la principal causa de conflictos en el aula:

- *Y guardar respeto entre profesor y alumno. Si el profesor se cree siempre más que le alumno, el alumno se queda debajo o se intenta poner por encima (S3. R2_H_15)_ Respeto Mutuo*
- *Siempre que el maestro respete al alumno y el alumno respete al maestro (S1. R1_M_15)_ Respeto Mutuo*

Finalmente, las chicas de 16 y 17 años residentes en áreas urbanas añadieron una condición más al modelo de relación ideal profesor-alumno, y fue la de establecer entre ambos una relación que denominaron como "profesional". Es decir, una relación en la que se estableciera un límite a la confianza y el profesor respetase el espacio de intimidad de la alumna, sus cuestiones personales y que no ejerciera de figura paterna o de amigo en el centro, limitándose a desempeñar un papel de docente, de educador y apoyo, ante las necesidades planteadas por el alumnado. Tanto esta categoría como la anterior, generada por los estudiantes de 14 y 15 años, se relacionaron con la necesidad de equilibrio que, según todos los chicos y chicas participantes en el estudio, debía existir entre autoridad y amistad en la relación profesor-alumno:

- *Que tenga buena relación con los alumnos, pero tampoco hace falta que llegue a algo íntimo y que a lo mejor se preocupe por sus problemas personales (S3. U1_M_16)_ Relación Exclusivamente "Profesional" Profesor-Alumna*
- *Lo más importante no es que el profesor esté allí para ti en lo íntimo, si no que esté en lo profesional (S1.U1_M_17)_ Relación Exclusivamente "Profesional" Profesor-Alumna*

En las siguientes tablas (véase Tabla 13 y 14) se muestran a modo de ejemplo y resumen algunas de las citas que han fundamentado cada una de las categorías finales que se incluyen dentro de la categoría central "escuela ideal".

Tabla 13. Ejemplo de Citas para la categoría central Escuela Ideal, según los adolescentes entrevistados (14-15 años y 16-17 años).

Características del alumnado Responsable (14-15; 16-17 años) 1. Que los niños no rompan esas instalaciones, que sean responsables en ese sentido, que no rompan los baños, que, claro, que lo tiene que cuidar (S4.U1_M_16) 2. Que tuviéramos un ambiente en nuestra clase, normal; que hubiera personas que estudiaran más y menos y esas personas que estudian menos, sean ayudadas por las personas que saquen mejor notas, que estudien más...cosas así (S1. R1_M_14)	
No conflictivo (14-15 años) 3. Si fueran, la verdad, que no sean problemáticos y si son problemáticos y se han metido en este instituto pues la verdad, podrían ir a las actividades de refuerzo como ha dicho la compañera (S1. U1_H_14) 4. Que los compañeros no sean pesados, te dejen hacer tus cosas o si no quieres estar con alguien que el resto no te agobie (S6.U2_M 14)	
Características del centro Flexibilidad en asistencia a clase (16-17 años) 5. Además por ejemplo más libertad, porque nosotros tenemos proyecto integrado, religión...esas asignatura es para nada, es por echar aquí horas, y nosotros, en un pueblo tan chico, nuestras casas están por aquí, lo máximo que tardaría son 10 minutos. Entonces ir a tu casa, yo que sé, no lo veo mal, no tener que estar aquí (S5.R1_M_16) 6. Cada vez es más asistencial y debería ser como en la universidad, cada uno que se presente a la clase que quiera y si decide la otra clase para estudiar pues bien hecho (S2.U2_H_16)	
Horarios reducidos (14-15; 16-17 años) 7. Un horario más adecuado, porque 6 horas son muchas y yo aprovecho 3 o 2 (S2. U2_H_16) 8. No entrar tan pronto, a mí es que me cuesta, yo hasta el recreo estoy "dormío" (S1.R2_M_15)	
Gestión de conflicto: Mediación profesorado (14-15; 16-17 años) 9. Que los profesores pongan orden. Que nos ayuden porque a veces nosotros solos no podemos solucionarlos (S5.R2_M_16) 10. Lo que me da coraje de muchos profesores es que por ejemplo, tenga un problema en la calle y lo tienes que solucionar aquí porque la persona con la que has tenido el problema está también en el colegio y te has tenido que encontrar y el profesor se tiene que meter (S1.R2_M_15)	

Partes no efectivos (16-17 años)

11. Lo primero sería buscar castigos coherentes porque si a alguien que falta mucho lo castigas expulsándolo, no lo entiendo (S2.U2_H_16)
12. Como que se quitan el marrón de encima, que firman el parte y ya (S6.R1_M_16)

Expulsión definitiva (16-17 años) Urbano

13. Debería expulsarse al niño del colegio directamente, no un día o dos que es lo que quiere el niño (S1.U2_M_17)
14. Si el centro no actúa contra esos niños que son perjudiciales para el centro, no se puede hacer nada (S4.U1_H_17)

Tabla 14. Ejemplo de Citas para la categoría central Escuela Ideal, según los adolescentes entrevistados (14-15 años y 16-17 años).

Control del Acoso Escolar:	
Seguridad al denunciar (14-15; 16-17 años)	
15.	A nosotros no nos han dado la confianza como para decir algo, porque si encima digo algo y saben que he sido yo y encima la reprimenda me la voy a llevar yo ¿no? (S1.U2_M_17)
16.	Si se están metiendo con ese y el profesor no lo sabe, ¿Cómo se va a meter? Es que no puede decir nada y el otro encima no quiere hablar de que se está metiendo con él, entonces, no puede hacer nada... (S4.R2_H_14)
Profesores atentos (supervisión y control) (14-15; 16-17 años)	
17.	Yo pienso que los profesores tiene que estar muy pendientes del tema del acoso, ese tema que se da mucho en los institutos (S6.U1_H_17)
18.	El profesor se quiere meter allí por medio para hacerlo, pero si no se está enterando de lo que está pasando, no lo puede arreglar (S4.R2_H_14)
Importancia del tutor (16-17 años) Urbano	
19.	Pero por eso existen los tutores. Porque cada tutor tiene que estar pendiente de hablar con los que vayan mal en su tutoría (S4.U1_H_17)
20.	Yo creo que el tutor se tiene que implicar un poco en los alumnos, pero sobre todo que el alumno vaya al tutor; si el alumno tiene un problema que vaya (S3.U1_M_16).
Familias implicadas en el centro (16-17 años) Urbano	
21.	Yo creo que es el padre el que se tiene que responsabilizar de alguna manera y si ve que su hijo no va bien, pues ir al centro (S1.U1_M_17)
22.	Es el padre el que tiene que ir al centro, el que se tiene que preocupar por el hijo, no los profesores preocuparse por los alumnos y encima por las familias (S3.U1_M_16)
Buenas instalaciones (14-15 años)	
23.	También nuevas instalaciones que funcionen correctamente y que no se las carguen otros niños, que tuviera una biblioteca muy grande, no como ésta (S4.U1_M_14)
24.	Que tuviera muchos patios y un polideportivo (S2.U2_H_15)
Competencias del profesorado	
Metodología docente:	
Profesores que expliquen bien (14-15; 16-17 años)	
25.	Yo valoro mucho en un profesor más que nada la forma en la que explica, que explique bien (S6.U1_H_17)
26.	Que hablen en las clases, que expliquen y no diga "bueno, haced esto y ya..." o "os mando esto y ustedes os lo estudiáis y si no entendéis, no preguntadme porque..." y a lo mejor dicen "bueno, pues, esta página de deberes" y si la clase se lo pregunta otra vez o lo que sea, pues que no te lo repite ni nada (S2. R1_M_15)

Uso de nuevas tecnologías (14-15 años)

27. Una escuela ideal que tuviera tecnología, hablo de tecnología, pues a tope... que yo pueda tener en mi mesa el ordenador, que yo pueda buscar cualquier pregunta (S1.R1_H_17)
28. Y que tenga la pizarra táctil, esa, no la pizarra, esta que...la pizarrita (S6. R2_H_16)

Reducir tareas académicas (14-15; 16-17 años)

29. Yo pienso igual en lo de las excesivas tareas porque 6 horas por la mañana, pero parece que es venir aquí para recoger trabajo que luego tienes que hacer fuera (S3.U2_H_17)
30. En la clase sí, pero en casa que no manden (deberes) (S2. R2_M_15)

Relación profesor-alumno:

Profesores empáticos (14-15; 16-17 años)

31. Tiene que entendernos también... el maestro debe saber que no está ni con niños de 20 años ni con niños de 20, que son 16 años, que estamos en una edad difícil, que hay veces que no... (S3.R2_H_17)
32. Yo creo que también los profesores, hay veces que se deberían de poner un poco en nuestro lugar (S6.R2_H_15)

Comunicación abierta (14-15; 16-17 años)

33. Que por ejemplo a la hora de que te ocurra algo, yo que sé, que tú tengas la confianza suficiente para decirle al profesor o a la profesora "mira, que me pasa esto" (S3.R1_M_16)
34. Yo creo que...yo, para mí, un maestro, un centro, los maestros, yo creo que deberían de...primero que hablen todos, que a lo mejor no se callen las cosas, si no, que las digan, porque hay maestros que cogen y se callan que a lo mejor, cualquier cosas, se callan, no dicen nada, se llevan toda la clase medio callados, a mí me gustan los maestro que hablen, que sea transparentes (S4. R1_H_15)

Equilibrio autoridad-amistad (14-15; 16-17 años)

35. Yo pienso también que entre los alumnos y los profesores tampoco debe de haber mucha confianza porque ellos son profesores y nosotros somos alumnos, ¿vale? (S3.R1_M_16)
36. A ver un profesor no es amigo tuyo y tienes que tratarlo como un profesional que te está enseñando algo para tu futuro. Pero que sean amables y no pongan pegas al explicar las dudas (S1.U2_M_14)

Relación exclusivamente "profesional" (16-17 años) Urbano Mujer

37. Que tenga buena relación con los alumnos, pero tampoco hace falta que llegue a algo íntimo y que a lo mejor se preocupe por sus problemas personales (S3.U1_M_16)
38. Lo más importante no es que el profesor esté allí para ti en lo íntimo, si no que esté en lo profesional (S1.U1_M_17)

Respeto mutuo (14-15 años)

- 39. Y guardar respeto entre profesor y alumno. Si el profesor se cree siempre más que le alumno, el alumno se queda debajo o se intenta poner por encima (S3. R2_H_15)
- 40. Siempre que el maestro respete al alumno y el alumno respete al maestro (S1. R1_M_15)

Finalmente, a modo de resumen se presenta la Tabla 15 en la que se muestran las “categorías clave” que indican las características más destacadas que, según ambos subgrupos de adolescentes, debía poseer una “escuela ideal”.

Tabla 15. Características fundamentales de la escuela ideal según la muestra adolescente (14-17 años).

Categoría	Descripción*	Cita ejemplo
Alumnos responsables	Alumnado que estudia y respeta tanto las instalaciones como las normas del centro.	<i>Que los niños no rompan esas instalaciones, que sean responsables en ese sentido, que no rompan los baños, que, claro, que lo tiene que cuidar (S4.U1_M_16)</i>
Profesores que expliquen bien	Profesores competentes técnicamente y que se esfuercen por transmitir con claridad los contenidos de las diferentes asignaturas al alumnado.	<i>Yo valoro mucho en un profesor más que nada la forma en la que explica, que explique bien (S6.U1_H_17)</i>
Horarios reducidos	Reducir el tiempo de estancia en el centro pues, unido a las tareas realizadas en el domicilio, les impide realizar otro tipo de actividades o relacionarse con amigos fuera del centro educativo.	<i>Un horario más adecuado, porque 6 horas son muchas y yo aprovecho 3 o 2 (S2.U2_H_16)</i>
Reducir tareas académicas	Necesidad de reducir la carga de trabajo que soportan actualmente. El trabajo como estudiantes no se limita a las horas de estancia en el centro, sino que necesitan continuar con la tarea en sus casas si quieren obtener un buen rendimiento académico.	<i>Yo pienso igual en lo de las excesivas tareas porque 6 horas por la mañana...y parece que es venir aquí para recoger trabajo que luego tienes que hacer fuera (S3.U2_H_17)</i>
Mediación profesor	Resolución de conflictos basada en el diálogo guiado entre las dos partes afectadas (alumnado) con la ayuda y facilitación de un profesor o profesora.	<i>Que los profesores pongan orden. Que nos ayuden porque a veces nosotros solos no podemos solucionarlos (S5.R2_M_16)</i>
Seguridad al denunciar el acoso	Centro escolar con los medios necesarios para que el alumnado pueda denunciar un episodio de acoso escolar (sufrido o detectado) sin ser después tachado de chivato o conlleve consecuencias negativas por parte de los iguales.	<i>A nosotros no nos han dado la confianza como para decir algo, porque si encima digo algo y saben que he sido yo y encima la reprimenda me la voy a llevar yo ¿no? (S1.U2_M_17)</i>
Profesores atentos a acoso escolar (supervisión y control)	Profesores que se implican en la detección del acoso, que supervisan, estén atentos y controlan posibles conductas agresivas que indican que se está produciendo un episodio de acoso escolar.	<i>El profesor se quiere meter allí por medio para hacerlo, pero si no se está enterando de lo que está pasando, no lo puede arreglar (S4.R2_H_14)</i>
Comunicación abierta profesor-alumno	Existencia de canales permanentemente abiertos de comunicación entre el alumnado y sus docentes, de manera que los adolescentes puedan expresar libremente sus inquietudes, opiniones y emociones y, éstas sean escuchadas activamente y atendidas.	<i>Que por ejemplo a la hora de que te ocurra algo, yo que sé, que tú tengas la confianza suficiente para decirle al profesor o a la profesora "mira, que me pasa esto" (S3.R1_M_16)</i>
Profesores empáticos	Profesores con capacidad de ponerse en el lugar de su alumnado.	<i>Tiene que entendernos también... el maestro debe saber que no está ni con niños de 20 años ni con niños de 20, que son 16 años, que estamos en una edad difícil, que hay veces que no... (S3.R2_H_17)</i>

*Descripción fundamentada en el discurso de los adolescentes.

Como muestra la Tabla 15, la definición de “escuela ideal” fue la que más “categorías clave” presentó al comparar los discursos de los subgrupos de adolescentes.

Los datos encontrados en esta investigación en relación a la escuela ideal según los propios estudiantes van en la misma línea que los encontrados el proyecto “Students Speak Out” (Citizens League, 2008):

- (1) Escuelas que fomenten ambientes conducentes al aprendizaje, donde el alumnado se sienta respetado por sus compañeros y profesores, así como seguro físicamente y capaz de asumir riesgos intelectuales.
- (2) Escuelas que promuevan relaciones significativas entre el profesorado y el alumnado. Profesores capaces de implicarlos en el aprendizaje al mismo tiempo que mantienen la disciplina en las aulas.
- (3) Escuelas que cuenten con espacios amplios, luminosos y accesibles que mejoren y no resten valor a la educación.
- (4) Escuelas que permitan la implicación activa de sus padres y otros miembros de la comunidad en su educación.
- (5) Escuelas que escuchen y tomen en consideración la opinión de los estudiantes.

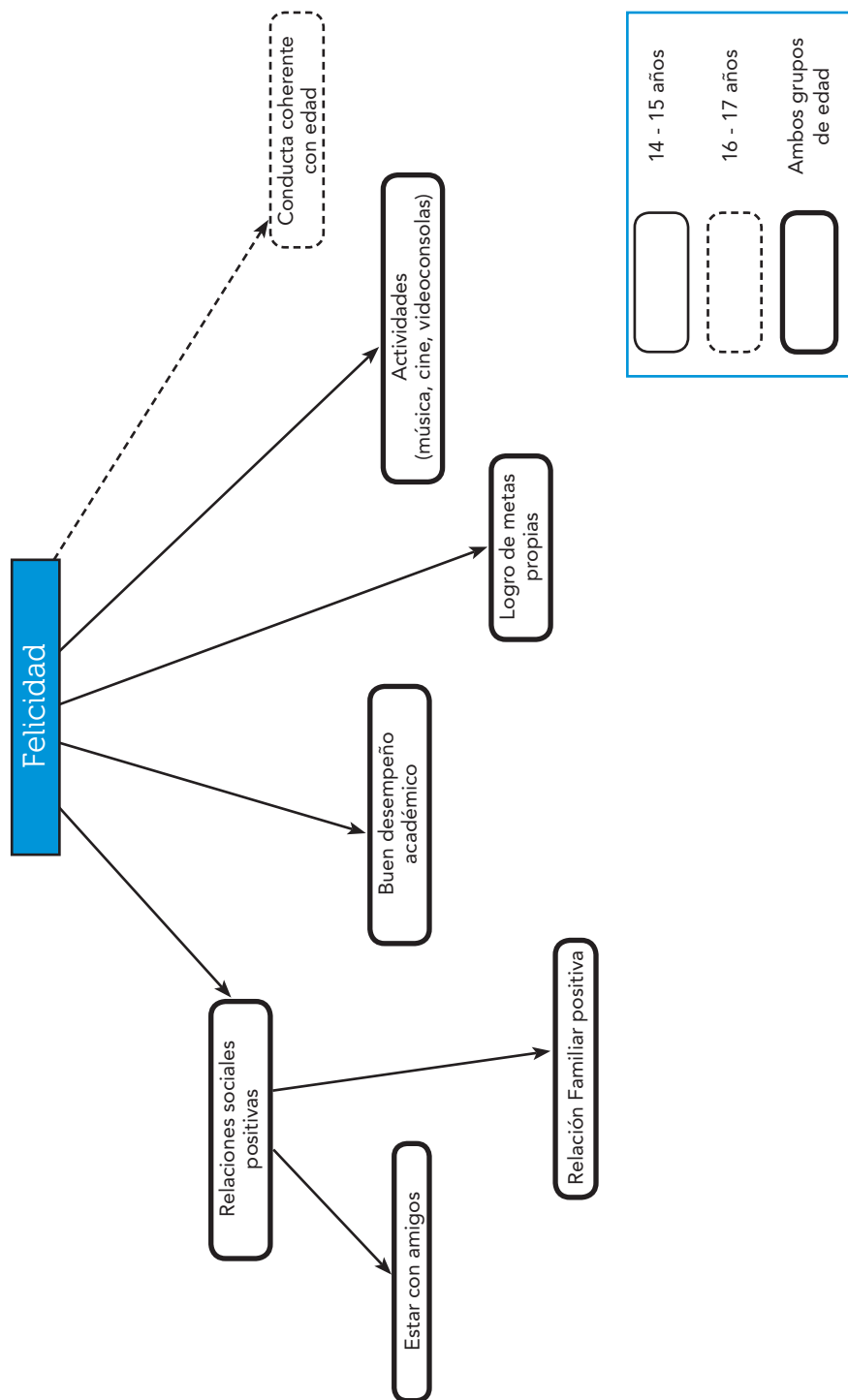
Pese a la coincidencia anterior, debe señalarse que en este estudios las 11 características más destacadas de la escuela ideal fueron las siguientes: alumnos responsables, profesores que explicasen bien, hora de entrada al centro retrasada, horarios reducidos, tareas académicas reducidas, profesorado mediador a la hora de resolver conflictos, seguridad al denunciar el acoso, profesorado atento al acoso escolar, comunicación abierta profesorado-alumnado y profesorado empático.

Finalmente, cabe resaltar que pese a que la categoría primaria que más “categorías clave” concentró fue la de las características de las clases, seguida por la características del centro y las características de la relación profesorado-alumnado, llama la atención cómo un importante número de características hicieron referencia al “profesor ideal” (profesores que sepan explicar, mediadores, atentos al acoso escolar y empáticos). Sin duda estos datos vienen a corroborar el lugar destacado de la figura docente en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

4.1.4. La felicidad según los grupos de adolescentes.

En la Figura 6 se muestra el mapa conceptual resultante tras el análisis de la información aportada por los chicos y chicas del estudio respecto a qué factores o elementos en sus vidas contribuyen a generarles una sensación de bienestar o felicidad. En el citado mapa quedan representadas gráficamente las diferentes categorías primarias y secundarias y las relaciones entre las mismas. A pesar de ser el mapa que recoge un menor número de categorías conceptuales, es también el que consigue proporcionalmente al total de categorías un mayor número de acuerdo entre los subgrupos de adolescentes de 14-15 años y 16-17 años.

Figura 6. Características de la felicidad según la muestra adolescente.



Según los adolescentes entrevistados (14-15 años y 16-17 años), uno de los factores que mayor felicidad genera en sus vidas es el establecer relaciones sociales positivas con las personas de su entorno, en sus propias palabras “llevarse bien” con los que le rodean. Más concretamente, en el ámbito social destacan el “estar con amigos”, salir con ellos y divertirse. Este dato no resulta sorprendente si tenemos en cuenta la importancia que el grupo de iguales adquiere durante la adolescencia (Oberle et al., 2010; Sánchez-Queija y Sánchez, 2015) y el hecho de que la mayoría de estudios disponibles acerca de las concepciones de felicidad que sostienen los adolescentes coinciden en destacar que las relaciones interpersonales constituyen su factor más determinante (Bojanowska y Zalewska, 2016; Datu y Valdez, 2012; Freire et al., 2013; Lu y Gilmour, 2004; Pflug, 2009; Uusitalo-Malmivaara, 2014). Durante estos años amigos y amigas proporcionan apoyo emocional e instrumental, contribuyen al desarrollo moral y personal, y sirven para satisfacer las importantes necesidades afiliativas del adolescente (Brown y Larson, 2009). También incluyen el hecho de mantener una relación familiar positiva, indicando que uno de los motivos para sentirse bien es observar que los familiares están “felices” y no surgen conflictos. La importancia que chicos y chicas atribuyen a las relaciones familiares como fuente de felicidad pone de manifiesto que, a pesar del poder creciente del grupo de iguales, padres, madres y también hermanos continúan ocupando un lugar preferente en la vida del adolescente. Una vivencia que encaja perfectamente con la abundante literatura empírica que resalta la influencia que el contexto familiar tiene sobre el bienestar de chicos y chicas adolescentes (Parra y Oliva, 2015). Por otra parte, es interesante resaltar la mención a la ausencia de conflictos en la familia, que saca a relucir cómo las experiencias familiares negativas pueden afectar negativamente al bienestar adolescente. Y es que los años de la adolescencia, lejos de representar una etapa de cierta invulnerabilidad, suponen un periodo en el que algunos acontecimientos familiares pueden tener un importante impacto a nivel emocional. De hecho, son numerosos los estudios que muestran cómo los conflictos en las relaciones familiares influyen sobre el desajuste adolescente (Oliva, Romero, Antolín-Suárez y Parra, 2016).

- *Estar a gusto con mi entorno, con toda la gente que me rodea, con mi familia (S5.R2_M_16)_ Relaciones Sociales Positivas*
- *Hombre, también te hace sentirte feliz, estar con tus amigos ¿no? y salir de vez en cuando y disfrutar (S2.R1_H_16)_ Estar con Amigos*
- *Yo estoy contenta cuando mi madre está contenta conmigo (S1.U2_M_17)_ Relación Familiar Positiva*

Por otro lado, el buen desempeño académico y, en general, todo lo que conlleve el “logro de metas propias”, es decir, el plantearse objetivos y conseguirlos a través del esfuerzo, son considerados por los entrevistados como factores que también contribuyen a su satisfacción vital. Este dato evidencia cómo chicos y chicas adolescentes presentan una visión de la felicidad que va más allá de aspectos hedonistas o placenteros, al incluir elementos que claramente pueden considerarse de carácter eudaimónico. Como han señalado algunos autores la realización personal, el propósito de vida y la consecución de metas y sueños son importantes dimensiones eudaimónicas vinculadas a la visión de la felicidad de chicos y chicas adolescentes (Damon, 2008; Pflug, 2009).

Merece la pena reseñar que esta visión no solo apareció en el grupo de 16-17 años, ya que también los más jóvenes se refirieron a estos aspectos relativos al logro de metas propias. Como han hallado algunos estudios, en la medida en que transcurre la adolescencia las concepciones de la felicidad van haciéndose más complejas y añadiendo elementos eudaimónicos a las visiones casi exclusivamente hedonistas que sostienen los niños y niñas en la etapa escolar (Coffey et al., 2014; López-Pérez et al., 2015). Así, el establecimiento de metas y de un propósito en la vida podría considerarse como una tarea evolutiva fundamental de la adolescencia que va a ayudar a chicos y chicas a orientar sus acciones hacia el logro de objetivos a más largo plazo (Bronk, 2014; Damon, 2008).

Lo anterior no supone que no tengan en consideración algunos componentes de carácter hedonista, ya que aunque no conceden el mismo grado de importancia que a aspectos relacionados con el área social, indican que la realización de actividades de ocio y tiempo libre tales como escuchar música o ver películas son elementos que también les aportan felicidad o bienestar.

- *Y, hombre, también me siento feliz cuando saco una buena nota en un examen (S6.R1_H_15)_Buen Desempeño Académico*
- *Si hago algo que me gusta o cuando algo a lo que he dedicado cierto esfuerzo me ha salido bien, no durante el esfuerzo, sino cuando me ha salido bien. Al conseguir la meta (S2.U2_H_16)_Logro de Metas Propias*
- *Escuchar música, salir con los amigos, jugar a la play (S2.U2_H_16)_ Actividades de Ocio y Tiempo Libre*

Por último, los adolescentes de 16 y 17 años del área rural, destacan la importancia que tiene para su bienestar el realizar conductas propias de su edad, no percibir que están desarrollando un comportamiento demasiado adulto, ni tampoco “infantil”, sino “coherente” con la edad y la etapa del ciclo vital en la que se encuentran (si bien, no llegan a especificar exactamente a qué tipo de comportamiento se refieren).

- *Yo creo que nosotros intentamos hacer lo que hacen los de 18 años, tenemos que hacer lo que hacen los de 16 (S2.R2_H_17)_Actuar en Coherencia con la Edad*
- *Cada cosa en su tiempo porque también tienes que pensar en tu felicidad y hay personas que están sólo estudiando y a la misma vez están amargados, entonces, pues, yo pienso que hay que llevarlo todo en el momento adecuado (S3.R1_M_16)_ Actuar en Coherencia con la Edad*

En la Tabla 16, el lector podrá observar algunos ejemplos de las citas que han fundamentado cada una de las categorías finales que se incluyen dentro de la categoría central “felicidad adolescente”.

Tabla 16. Ejemplo de Citas para la categoría central Felicidad Adolescente, según los adolescentes entrevistados (14-15 años y 16-17 años).

Relaciones sociales positivas (14-15; 16-17 años)	
1.	Estar a gusto con mi entorno, con toda la gente que me rodea, con mi familia (S5.R2_M_16)
2.	Que te sientas bien con la persona con la que hables (S1.U2_M_14)
Estar con amigos (14-15; 16-17 años)	
3.	Hombre, también te hace sentirte feliz, estar con tus amigos ¿no? y salir de vez en cuando y disfrutar (S2.R1_H_16)
4.	A mí me gusta ir a un partido, verme con mis amigas del voley y pasármelo bien y reírnos un rato (S5.U1_M_14)
Relación familiar positiva (14-15; 16-17 años)	
5.	Yo estoy contenta cuando mi madre está contenta conmigo (S1.U2_M_17)
6.	Además de los amigos en la adolescencia, yo creo que lo que importa mucho en la adolescencia es la familia porque yo personalmente creo que, tú teniendo a tus padres, que tus padres son los que te van a ayudar (S6.R2_H_15).
Buen desempeño académico (14-15; 16-17 años)	
7.	Si saco buenas notas (S3.U2_H_17)
8.	Y, hombre, también me siento feliz cuando saco una buena nota en un examen (S6.R1_H_15)
Logro de metas propias (14-15; 16-17 años)	
9.	Si hago algo que me gusta o cuando algo a lo que he dedicado cierto esfuerzo me ha salido bien, no durante el esfuerzo, sino cuando me ha salido bien. Al conseguir la meta (S2.U2_H_16)
10.	También cuando te esfuerzas para un examen o lo que sea y sacas muy buenas notas, y cosas así (S2.R1_M_15)
Actividades de ocio y tiempo libre (música, cine, videoconsolas) (14-15; 16-17 años)	
11.	Escuchar música, salir con los amigos, jugar a la play (S2.U2_H_16)
12.	Cantar, porque a mí me encanta, yo doy clases de canto y todo lo que sea relacionado con la música, me encanta (S1.R1_M_15)
Actuar en coherencia con la edad (16-17 años) Rural	
13.	Yo creo que nosotros intentamos hacer lo que hacen los de 18 años, tenemos que hacer lo que hacen los de 16 (S2.R2_H_17)
14.	Cada cosa en su tiempo porque también tienes que pensar en tu felicidad y hay personas que están sólo estudiando y a la misma vez están amargados, entonces, pues, yo pienso que hay que llevarlo todo en el momento adecuado (S3.R1_M_16)

Tabla 17. Factores clave que favorecen la sensación de felicidad en la adolescencia, según la muestra adolescente (14-17 años).

Categoría	Descripción*	Cita ejemplo
Estar con amigos	Establecer relaciones sociales positivas con las personas de su entorno, en sus propias palabras "llevarse bien" con los que le rodean. Más concretamente, en el ámbito social destacan el "estar con amigos", salir con ellos y divertirse.	<i>Hombre, también te hace sentirte feliz, estar con tus amigos ¿no? y salir de vez en cuando y disfrutar (S2.R1_H_16)</i>
Relación familiar positiva	Dedicar tiempo a la familia y mantener unas buenas relaciones en las que no ocupen un lugar importante los conflictos.	<i>Yo por ejemplo estoy contenta cuando mi madre está contenta conmigo (S1.U2_M_17)</i>
Buen desempeño académico	Obtener buenos resultados académicos y no desviarse del camino de los estudios.	<i>Un chaval que tenga sus estudios, que siga adelante con sus estudios (S1.R1_H_17)</i>
Logro de metas propias	Conseguir los objetivos personales en distintos ámbitos de la vida de un chico o una chica adolescente.	<i>Si hago algo que me gusta o cuando algo a lo que he dedicado cierto esfuerzo me ha salido bien, no durante el esfuerzo, sino cuando me ha salido bien. Al conseguir la meta (S2.U2_H_16)</i>
Actividades	Realizar actividades como: hacer deporte, ir al cine, leer, viajar, etc.	<i>Escuchar música, salir con los amigos, jugar a la play (S2.U2_H_16)</i>

*Descripción fundamentada en el discurso de los adolescentes.

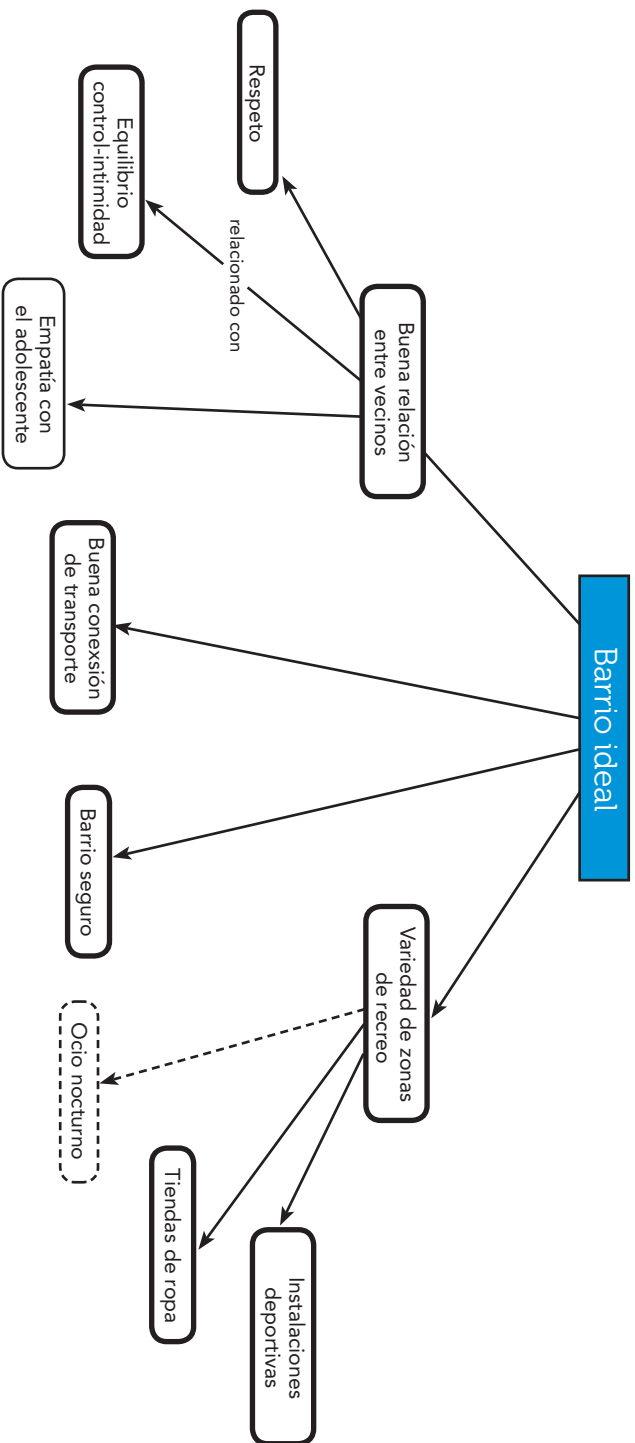
Como se aprecia, los dos subgrupos adolescentes utilizan pocas categorías pero con un alto grado de acuerdo en las mismas. Un chico o una chica adolescente puede sentirse feliz si ocurren los siguientes factores: tener unas relaciones sociales positivas con amigos y familia, tener un buen desempeño académico, lograr metas propias y realizar actividades placenteras en su tiempo de ocio.

De este modo, la felicidad adolescente se percibiría a partir de factores provenientes de las cinco áreas que definirían al "adolescente ideal": Personal (logro de metas propias), social (relaciones positivas con amigos), familiar (relación familiar positiva), escolar (buen desempeño académico) y ocio y tiempo libre (realizar actividades deseadas y placenteras).

4.1.5. El barrio ideal según la muestra adolescente.

A continuación, se muestra en la Figura 7 el mapa conceptual resultante tras el análisis de la información aportada por los adolescentes del estudio respecto de las

Figura 7. Características del barrio ideal según los adolescentes.



	14 - 15 años
	16 - 17 años
	Ambos grupos de edad

características que, según ellos y ellas, describen al “barrio ideal”. En el citado mapa quedan representadas gráficamente las diferentes categorías y subcategorías, así como, la relación que se establece entre ellas.

En primer lugar, debe destacarse que ambos grupos de edad (14-15 y 16-17 años) coincidieron en la mayoría de características (categorías) que definen el perfil o modelo de barrio ideal. Uno de los elementos destacados por todos los entrevistados fue la “buena relación entre vecinos”, que se conocen y comunican y que sin llegar a ser amigos “tienen buen rollo” y, algo muy importante, se respetan.

Esta idea de los adolescentes es muy interesante porque alude a la esencia del barrio o comunidad que se define como un conjunto de vinculaciones, de relaciones psicológicas y de lazos sociales entre las personas y grupos que lo configuran. Estas relaciones pueden ser horizontales, que responden, normalmente, a vínculos cooperativos entre iguales y que fortalecen, a su vez, la cohesión comunitaria; y verticales, que tienen la finalidad de mantener el orden social. Los sentimientos de pertenencia a ciertos grupos sociales -vecinos, compañeros de estudios, grupos de amigos-, la vecindad -compañeros y amigos de territorio- y la vinculación afectiva -familiar, de pareja, filial, parental- tienen connotaciones de interdependencia, reciprocidad y mutualidad y encarnan la vertiente más psicosociológica del conjunto de vínculos y relaciones de lo que se entiende por barrio o comunidad (Gracia, Herrero y Musitu, 2002; Sánchez Vidal, 2007).

- Yo creo que lo suyo es que haya un buen rollo, que la gente se conozca, se salude, que haya una buena comunicación (S3.U1_M_16)_Buena relación entre vecinos
- Que nos respetemos los unos a los otros (S3.R1_M_16)_Respeto

Respecto de la buena relación entre los vecinos, los adolescentes señalaron que es necesario establecer límites en la confianza o familiaridad que se puede establecer entre personas adultas y jóvenes, de manera que no se vea vulnerada su intimidad como consecuencia de un control excesivo de los adultos de su entorno que no son sus familiares. En este sentido, los chicos y chicas de 14-15 años añadieron, además, que es importante que los adultos del barrio comprendan las inquietudes y necesidades asociadas a la etapa adolescente, que empaticen con ellos y sean tolerantes con determinados comportamientos que consideran propios de estas edades.

Se puede entender que los adolescentes demanden mayor comprensión y un menor control de los adultos, pero es importante señalar que la implicación de los vecinos en el desarrollo y potenciación de la comunidad es un mecanismo importante a través del cual el vecindario puede ejercer una influencia positiva en los adolescentes (Cancino, 2005). Normalmente, los adultos supervisan y controlan el comportamiento de los jóvenes fundamentalmente ante conductas disruptivas como la violencia o los hurtos. Este control social es un recurso comunitario importante que puede ir en paralelo con la socialización parental o bien puede compensar un potencial déficit de esta.

- *Aquí por ejemplo no puede hacer nada, ni salir con una chavala porque, como te vea alguien, ya lo hablan todo (S1.R1_H_17)_Equilibrio control-intimidación*
- *Los adolescentes estamos en una época que tenemos que vivir la vida, no quedarnos pensando en nuestra casa que es lo que vamos a hacer cuando tengamos su edad... lo tienen que comprender (S6.R2_H_15)_ Empatía con el adolescente*

Otra cuestión a tener en cuenta según los entrevistados es la “seguridad”. Más específicamente, chicos y chicas consideraban que un barrio ideal es aquel en el que no se producen peleas constantes o robos, y en el que la gente más joven puede volver a casa o simplemente estar en la calle sin necesidad de estar controlado o protegido por una persona adulta. Una de las consecuencias derivadas de los altos índices de criminalidad y violencia es el deterioro de la vida comunitaria, precisamente porque ante el temor de ser victimizado se abandonan los espacios públicos y comunitarios. En un estudio realizado por Douglas et al. (2014) se observó que el miedo a ser víctima de algún delito violento estaba más presente en adolescentes que vivían en barrios con graves problemas de cohesión e integración social, en donde la socialización de los niños y adolescentes se realizaba en estos espacios más que en el medio familiar que, en su mayoría, tenían graves problemas de funcionamiento. Unos años antes, en un estudio llevado a cabo por Fitzpatrick y Boldizar (1993) se observó que cuando los adolescentes se encuentran en un contexto con altos índices de violencia, se desensibilizan ante los actos delictivos y violentos, en comparación con los adolescentes procedentes de barrios menos violentos. Lo que a su vez, lleva implícita una menor percepción de inseguridad.

Por tanto, esta alusión de chicos y chicas a la seguridad está plena de sentido, hasta el punto que se la podría considerar como uno de los activos comunitarios más importantes para el desarrollo económico y social y para el bienestar y calidad de vida de sus habitantes. Son numerosos los estudios en los que se ha constatado que cuando en los barrios el acceso a las drogas está muy restringido y controlado y las expresiones de violencia son infrecuentes, los jóvenes muestran un mejor ajuste conductual y emocional (Duncan et al., 2002), un menor consumo de sustancias y una menor implicación en bandas callejeras (Lambert et al., 2004).

- *Que haya seguridad sobre todo (S4.U2_M_16)_ Barrio seguro*
- *Sí, que haya más seguridad (S5.U1_M_14)_ Barrio seguro*

Finalmente, los adolescentes entrevistados hicieron referencia a características relacionadas con el ocio y el tiempo libre. En concreto, señalaron la necesidad de que los barrios se encuentren bien conectados entre sí y con las distintas áreas urbanas y dispongan de un buen servicio de transporte, -autobuses, metro o incluso bicicletas de uso público-, para poder desplazarse con facilidad y acceder a áreas en las que desarrollar sus actividades de ocio. Precisamente, uno de los elementos que destacaban dentro del perfil ideal de barrio es el de que disponga de “variedad de zonas de recreo”, de forma que sus opciones de ocio no queden limitadas a una o dos posibilidades. Principalmente, hicieron referencia a parques y buenas instalaciones deportivas, pero

también a tiendas de ropa. Debe señalarse, además, que los entrevistados de 16-17 años residentes en el área rural indicaban la necesidad de que existan locales de ocio nocturno para adolescentes de su edad en los que reunirse y organizar fiestas.

Esta demanda de los chicos y chicas adolescentes tiene sentido en la medida en que, implícitamente, están aludiendo a un problema relacionado con los espacios de ocio en los barrios y refleja también un déficit en las políticas municipales relacionadas con este ámbito. El uso del tiempo de ocio, es muy importante para la socialización de los adolescentes, se encuentren o no con conflictos con la ley. El ocio compartido es también un espacio educativo, preventivo y generador de identidad y, en nuestra sociedad, también de ciudadanía (Pérez Cosín y Uceda, 2009). La presencia en el barrio o proximidad de actividades sociales y recreativas o de tiempo libre se relaciona con el desarrollo positivo adolescente (Parra et al., 2009).

El disfrute y el ejercicio del ocio, individual o colectivamente, depende de la percepción y la actitud que se tiene sobre él, más que del tiempo y de los recursos disponibles (Cuenca, 2004). Cuando los adolescentes disfrutan con sus iguales, normalmente los más próximos, configuran un proceso en el que se pondera más la diversión y el desarrollo madurativo en clave positiva. Cuando los espacios en los que se encuentran son seguros, comprometidos y gestionados por ellos, aprenden a compartir, a implicarse, a asumir tareas individuales y de grupo, y lo contrario sucede cuando los escenarios no son seguros. Además, las actividades de ocio compartido entre grupos de iguales, se reflejan normalmente en otras esferas como los lazos de amistad, la reciprocidad, la lealtad a los acuerdos y la articulación de normas (Navarro-Pérez, Uceda i Maza y Pérez Cosín, 2013).

- *Yo pienso que lo importante del barrio es la comunicación como hemos dicho, lo del tema de los autobuses, también la accesibilidad (S4.U1_H_17)_ Buena conexión de transportes*
- *Más opciones de moverse porque aquí nada más te puedes mover en los sitios claves, siempre lo mismo (S6.R1_M_16)_ Variedad de zonas de recreo*
- *Que haya todo tipo de pistas para el deporte para quien quiera, atletismo y todo (S1.R1_H_17)_ Instalaciones deportivas*
- *Que haya tiendas, que no te tengas que ir lejos a comprar algo (S1.U2_M_17)_ Tiendas de ropa*
- *Debería haber lugares de ocio para los adolescentes. En este pueblo hay pocos sitios a los que podamos entrar. Hay pubs en los que pueden entrar personas de 16, vale, pero si no tienes 18 años, aunque no consumas alcohol, al final te echan (S6.R2_M_16)_ Ocio nocturno*

A continuación, en la Tabla 18 se presentan a modo de ejemplo algunas de las citas que han fundamentado cada una de las categorías finales que se incluyen dentro de la categoría central “barrio ideal”.

Tabla 18. Ejemplo de Citas para la categoría central Barrio Ideal, según los adolescentes entrevistados (14-15 años y 16-17 años).

Buena conexión de transportes (14-15; 16-17 años)	
1.	Yo pienso que lo importante del barrio es la comunicación como hemos dicho, lo del tema de los autobuses, también la accesibilidad (S4.U1_H_17)
2.	Y que tuviera redes de transporte más cómoda, más comunicada con la ciudad porque, esto, de la ciudad está más aislado que... (S6.R2_H_15)
Barrio seguro (14-15; 16-17 años)	
3.	Que haya seguridad sobre todo (S4.U2_M_16)
4.	Sí, que haya más seguridad (S5.U1_M_14)
Buena relación entre vecinos (14-15; 16-17 años)	
5.	Yo creo que lo suyo es que haya un buen rollo, que la gente se conozca, se salude, que haya una buena comunicación (S3.U1_M_16)
6.	Una buena relación entre los ciudadanos del pueblo (S4.R1_H_15)
Equilibrio control-intimidación (14-15; 16-17 años)	
7.	Aquí por ejemplo no puede hacer nada, ni salir con una chavala porque, como te vea alguien, ya lo hablan todo (S1.R1_H_17)
8.	Convivencia, pero intimidación (S2.R2_M_15)
Empatía con el adolescente (14-15 años)	
9.	Los adolescentes estamos en una época que tenemos que vivir la vida, no quedarnos pensando en nuestra casa que es lo que vamos a hacer cuando tengamos su edad...lo tienen que comprender (S6.R2_H_15)
10.	También, es que si tú estás en un barrio, pues lo normal es que haya niños, es que los niños son niños, tiene que jugar, no van a parar de jugar para ti, está claro (S2.U1_H_14)
Respeto (14-15; 16-17 años)	
11.	Que nos respetemos los unos a los otros (S3.R1_M_16)
12.	Respeto por cada cosa (S4.R2_H_14)
Variedad de zonas de recreo (14-15; 16-17 años)	
13.	Más opciones de moverse porque aquí nada más te puedes mover en los sitios claves, siempre lo mismo (S6.R1_M_16)
14.	Yo lo que pienso es que tiene que haber sobre todo...o sea, cosas para los jóvenes porque ahora mismo todo lo que hay aquí son casi todo para adultos y tú no te puedes meter (S4.R2_H_14)
Instalaciones deportivas (14-15; 16-17 años)	
15.	Que haya todo tipo de pistas para el deporte para quien quiera, atletismo y todo (S1.R1_H_17)
16.	El campo de fútbol y el pabellón (S6.R2_H_15)

Tiendas de ropa (14-15; 16-17 años)

17. Que haya todo tipo de tiendas, que no te tengas que ir lejos a comprar algo (S1.U2_M_17)
18. Tienda de ropa (S1.R2_M_15)

Ocio nocturno (16-17 años) Rural

19. Debería haber lugares de ocio para los adolescentes. En este pueblo hay pocos sitios a los que podamos entrar. Hay pubs en los que pueden entrar personas de 16, vale, pero si no tienes 18 años, aunque no consumas alcohol, al final te echan (S6.R2_M_16)
20. El ocio, las fiestas, disfrutar pero no una pista de baloncesto, un bar (S5.R1_M_16)

Siguiendo la estrategia expositiva, se presenta la Tabla 19 con las “categorías clave” que presentan una mayor fundamentación y un mayor grado de acuerdo entre ambos subgrupos de adolescentes.

Tabla 19. Características fundamentales del Barrio Ideal según los entrevistados (14-17 años).

Categoría	Descripción*	Cita ejemplo
Buena relación entre vecinos	Vecinos que se conocen y comunican, que sin llegar a ser amigos, “tienen buen rollo”.	<i>Yo creo que lo suyo es que haya un buen rollo, que la gente se conozca, se salude, que haya una buena comunicación (S3.U1_M_16)</i>
Respeto	Vecinos que se conocen, se comunican y se respetan.	<i>Que nos respetemos los unos a los otros (S3.R1_M_16)</i>
Equilibrio control-intimidad	Límite en la confianza de manera que no se vea vulnerada la intimidad del propio adolescente debido a un control excesivo por parte de aquellos adultos de su entorno que no son sus familiares.	<i>Aquí por ejemplo no puede hacer nada, ni salir con una chavala porque, como te vea alguien, ya lo hablan todo (S1.R1_H_17)</i>
Buena conexión (transportes)	Necesidad de que los barrios cuenten con buenas “conexiones de transporte”, es decir, con autobuses, metro o incluso bicicletas de uso público que estén bien conectadas, tanto entre sí como con las diferentes zonas de la ciudad, de manera que les permitan desplazarse con facilidad y acceder a áreas en las que desarrollar actividades de ocio.	<i>Yo pienso que lo importante del barrio es la comunicación como hemos dicho, lo del tema de los autobuses, también la accesibilidad (S4.U1_H_17)</i>
Barrio seguro	Barrio en el que no se producen peleas constantes o robos, y en el que la gente más joven puede volver a casa o simplemente estar en la calle sin necesidad de estar controlado o protegido por un adulto.	<i>Buena conexión de transportes Que haya seguridad sobre todo (S4.U2_M_16)</i>
Variedad de zonas de recreo	Barrios con diferentes opciones de ocio. (Principalmente, los adolescentes hacen referencia a parques y buenas instalaciones deportivas, pero también a tiendas de ropa).	<i>Más opciones de moverse porque aquí nada más te puedes mover en los sitios claves, siempre lo mismo (S6.R1_M_16)</i>

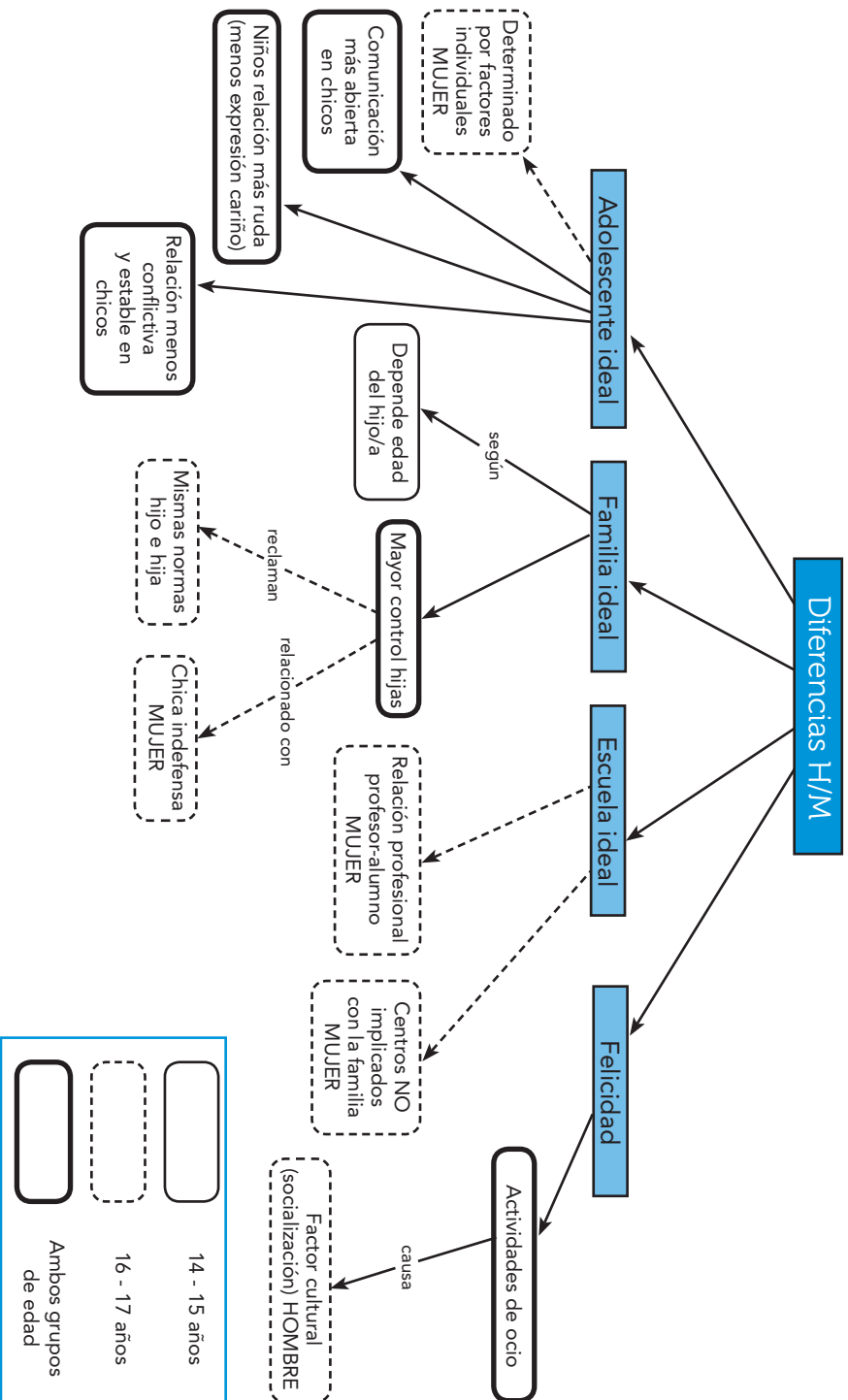
**Descripción fundamentada en el discurso de los adolescentes.*

En resumen, el “barrio ideal” para los adolescentes tendría 6 características: tres características relacionadas con el factor humano (buena relación entre vecinos, respeto y equilibrio entre el control y la intimidad) y otras tres relacionadas con aspectos estructurales y/o ambientales (buena conexión, seguridad y variedad de zonas de recreo).

4.1.6. Perspectiva de género en las percepciones de la muestra adolescente.

En este apartado se presentan las categorías que se han obtenido en el análisis del discurso de los chicos y las chicas adolescentes participantes en el estudio, referidas a las diferencias de género en los distintos aspectos evaluados ("adolescente ideal", "familia ideal", "escuela ideal" y "felicidad adolescente"). Además, se destacan aquellas categorías que han sido generadas exclusivamente por los chicos o las chicas de la muestra de adolescentes (en el mapa conceptual aparece HOMBRE o MUJER tras el nombre de la categoría). Las categorías conformadas a partir del discurso de chicos y chicas no contienen ningún indicador tras su etiqueta representada en el mapa. Como en el resto de apartados anteriores, se mantiene el análisis por subgrupos de edad (14-15 años y 16-17 años) (véase Figura 8).

Figura 8. Diferencias de género en los distintos aspectos evaluados según la muestra adolescente, según edad y sexo.



a) Adolescente Ideal

En el apartado 1 de estos resultados (Figura 3), se puede observar que los entrevistados destacaban como característica fundamental del adolescente ideal (sea chico o sea chica) el ser una persona "sociable" (comunicativa, simpática, etc.), con capacidad para establecer relaciones sociales positivas. En este sentido, debe subrayarse que, como se muestra en la Figura 8, los adolescentes afirmaban que existían diferencias en las características específicas de las relaciones sociales que se desarrollan entre jóvenes del mismo sexo. En otros términos, los participantes en el estudio coincidían en señalar tres aspectos que diferenciaban el tipo de relación de amistad que se establece entre chicos y chicas: la comunicación, la expresión de afecto y la estabilidad y tipo de la relación. Los adolescentes consideraban que la comunicación posee un carácter más directo en el caso de los chicos, mientras que es más compleja en el caso de las chicas. Además, los adolescentes del estudio pensaban que las chicas suelen mantener un tipo de relación más afectiva entre ellas, con expresiones de cariño más frecuente que en los chicos quienes se relacionan de forma "más ruda". Los jóvenes indicaron que los vínculos de amistad son menos frágiles y resultan más estables y duraderos en el grupo de los chicos.

Estos resultados son coherentes con los obtenidos en trabajos empíricos en los que se ha observado que existen formas diferenciadas de relacionarse y de comunicarse en los grupos de pares o de iguales segregados por género durante la adolescencia (Maccoby y Jacklin, 1987). Normalmente, las amigas forman pequeños grupos (díadas o triadas) donde las relaciones son estrechas mientras que los chicos forman redes de amigos en grupos mucho más amplios con relaciones menos profundas. La comunicación también difiere en los grupos de chicos y de chicas siendo más habitual que se presenten relaciones de competición y conflicto en los grupos de chicos y relaciones de empatía y cuidado de los otros en los grupos de chicas (Maccoby, 1998). Además, los adolescentes de ambos géneros tienen una visión estereotipada de las relaciones de amistad de las chicas que se perciben como posesivas, celosas, envidiosas o falsas. Las chicas explican estos comportamientos debido a las formas de relacionarse más profundas, empáticas, emotivas y fieles, entregándose más a sus amistades y, por lo tanto, exigiendo la misma respuesta de sus amigas (Rodríguez, Megías y Sánchez, 2002).

- *Yo creo que los niños se llevan mejor entre ellos, se dicen las cosas y no pasa nada. Las niñas se pican mucho y se meten unas con otras por detrás (S3.U2_H_17)_ Comunicación más abierta en chicos*
- *Las niñas profundizan más rápido pero si pasa cualquier tontería en las niñas se rompe la amistad un poco. Además, tú estás criticando a una chica y al rato esa misma te está criticando con otra (S2.U2_M_16)_Relación más estable y menos conflictiva en chicos*
- *Los niños son más de empujarse y eso y nosotras más de besitos (S5.U1_M_14)_Relación con menos expresión de cariño en chicos*

Es importante indicar que las chicas de 16-17 años generaron por sí solas la categoría “determinado por factores individuales” respecto a la cuestión del adolescente ideal. Este código o categoría, como se comentó en el apartado 1 hace referencia a la relevancia que adquieren los “factores individuales” en la determinación de un perfil ideal en cualquier adolescente. Es decir, adaptando sus propias palabras, algunas características del adolescente ideal como la visión a largo plazo o la capacidad de asumir responsabilidades serían, según estas chicas, el resultado de una “forma de ser”. Estos resultados, muy interesantes, han sido analizados y discutidos en profundidad en apartados previos.

- *Yo creo que depende un poco de cómo seas tú realmente, creo que depende de cada persona (S3.U1_M_16)_ Determinado por Factores Individuales*
- *Según las personas, porque hay persona que les gusta en plan todo relacionado con el deporte y hay gente que piensa nada más en disfrutar en fiestas, en el bar (S3.R1_M_16)_ Determinado por Factores Individuales*

b) Familia Ideal

Según los adolescentes del estudio, la supervisión parental es un elemento importante que debe existir en toda “familia ideal”. Es decir, es importante, en opinión de los adolescentes, que los padres vigilen, guíen o incluso reprendan a sus hijos en caso de que la conducta de estos se desvíe del “camino correcto”. En relación con esta categoría, los entrevistados opinaron que este control parental se produce en mayor medida en el caso de las chicas. En este sentido, es importante destacar que las chicas del grupo de 16-17 años reclamaron mayor libertad e indicaron ser conscientes de su vulnerabilidad ante posibles agresiones. En numerosos trabajos se ha constatado que existe una mayor supervisión parental de las hijas adolescentes que de los hijos (Hoeve et al., 2009; Jacobson y Crockett, 2000). Sin embargo, aunque la supervisión más estrecha de las hijas por parte de los padres puede protegerlas de estar menos expuestas que los chicos a las influencias negativas del barrio o agresiones, también evitan las influencias positivas de la implicación de las adolescentes en la comunidad (Povedano et al., 2015; South, 2001). En este sentido, son las chicas las que renuncian a su libertad para salir cuando deseen y, en cierta forma, asumen la responsabilidad de no sufrir agresiones (Povedano, 2014).

- *Que no es la misma la libertad que le dan a una niña que la libertad que le dan a un niño, en cierto modo (S1. U1_M_17)_ Mayor Control Hijas*
- *Yo pienso que como están las cosas, es difícil dejar a una niña mucho tiempo en la calle, la verdad. No es lo mismo un niño que se puede defender mejor que una niña (S2.U1_M_16)_ Chica Indefensa*

De hecho, los entrevistados de ambos sexos, aunque coincidían en indicar que existe un nivel de control parental diferente para chicos y chicas pensaban que las normas que controlan la conducta de los hijos deberían ser las mismas independientemente del sexo del adolescente. Es decir, aunque los chicos y las chicas reconocen patrones

diferenciados por género respecto al control parental, reclaman mayor igualdad en relación a las normas y la supervisión de los padres y madres. Estos resultados son muy sugerentes e indican un nivel de consciencia por parte de los adolescentes en relación a la igualdad de derechos y oportunidades para ambos géneros. Finalmente, los participantes de menor edad (14-15 años) opinaron que las diferencias en el control y supervisión que ejercen los padres estaban relacionadas no sólo con el género, sino también con la edad de los hijos. Es decir, a medida que el adolescente cumple años las normas, el control y la supervisión se vuelven más flexibles con ellos y más estrictas con ellas.

- *Lo ideal, que tuviéramos todos el mismo derecho, tanto los niños como las niñas (S3.R1_M_16)_Misma Norma Hijo-Hija*
- *Yo creo que también la edad influye en eso, ¿no? porque si es más grande o más chico, uno no puede hacer las mismas cosas (S5.R1_H_15)_ Diferencias según Edad del Hijo*

c) **Escuela Ideal**

Respecto a la escuela ideal, como ya se comentó en el apartado 3 de los resultados, chicos y chicas coincidieron de forma general en las características que debería tener un centro educativo (en cuanto al comportamiento del alumnado, instalaciones, normas, etc.) y opinaron que no existen diferencias significativas en el modelo de centro que puede satisfacer las necesidades tanto de ellos como de ellas. Aun así, es importante destacar que las adolescentes del grupo de 16-17 años residentes en áreas urbanas han generado dos categorías por sí solas: relación “profesional” profesor-alumna y centros no implicados con los padres. La primera de ellas sería una condición del modelo de relación ideal profesor-alumno y hace referencia a la necesidad, según estas alumnas, de mantener una relación en la que se establezca un límite en la confianza adulto-adolescente, en la que el profesor respete el espacio de intimidad de la estudiante, sus cuestiones personales, sin actitudes excesivamente amistosas en el centro, limitándose a desempeñar un papel de docente, educador y apoyo ante las necesidades planteadas por el alumnado.

Esta categoría generada por las chicas de edades más avanzadas (16 y 17 años), con un mayor desarrollo cognitivo y sexual, y de zonas urbanas, con un mayor empoderamiento que en zonas rurales, es muy sugerente. Como es bien conocido, algunos profesores y profesoras pueden tener un impacto profundo a largo plazo en las vidas de sus estudiantes. La conexión que se establece en la diada estudiante-profesor puede generar posibilidades de transformación positiva y florecimiento en los estudiantes (Gillespie, 2005). Sin embargo, esta relación privilegiada implica una diferencia de poder que les hace más vulnerables a abusos y transgresiones por parte del profesorado con resultados traumáticos a largo plazo para los estudiantes (Gallagher, 1998). La investigación sobre los límites que sobrepasan algunos profesores respecto al poder, la intimidad y la sexualidad es muy incipiente, fundamentalmente cuando hablamos de niños y jóvenes en el contexto escolar (Kemi et al., 2015; Moulden, Firestone, Kingston y Wexler, 2010) y es lo suficientemente importante

como para prestarle una mayor atención por parte de la comunidad científica. Nuevos estudios deberían profundizar en el conocimiento de los mecanismos que subyacen a este tipo de trasgresiones y generar programas de prevención temprana y protocolos de actuación que puedan dotar a los niños y jóvenes con herramientas adecuadas para actuar de forma rápida y eficaz ante estas situaciones.

- *Que tenga buena relación con los alumnos, pero tampoco hace falta que llegue a algo íntimo y que a lo mejor se preocupe por sus problemas personales (S3. U1_M_16)_ Relación Exclusivamente “Profesional” Profesor-Alumna*
- *Lo más importante no es que el profesor esté allí para ti en lo íntimo, si no que esté en lo profesional (S1.U1_M_17)_ Relación Exclusivamente “Profesional” Profesor-Alumna*

La segunda de las categorías generada por las chicas (de área urbana y de 16 y 17 años) alude al papel de los centros, o mejor, a la interacción familia-escuela. Consideraban que el rol de los centros en ningún caso debería ser el acudir a las familias para tratar temas relacionados con sus hijos, sino que deberían ser los padres los que realicen el seguimiento y tomen la iniciativa para contactar con el tutor o docente para conocer detalles sobre el rendimiento o situación de su hijo y buscar soluciones en caso de existir algún tipo de problema. Este resultado nos sugiere que las chicas, con mayor edad y madurez cognitiva, son conscientes de la importancia de la implicación de los padres y las madres en los contextos escolares. La realidad social actual es compleja, con padres que trabajan muchas horas, en trabajos en muchas ocasiones precarios y que deja escaso tiempo para la implicación en la escuela y el proceso educativo de sus hijos (Garreta, 2015). Afortunadamente, los jóvenes son cada día más conscientes de la importancia de la implicación de sus madres y padres en el contexto educativo, la relación frecuente y cercana con el profesorado y la participación e implicación en los órganos democráticos disponibles, como las AMPAS, para su adecuado ajuste psicosocial en las escuelas y el desarrollo de sus potencialidades (Estévez y Musitu, 2016; Megías y Ballesteros, 2014).

- *Es el padre el que tiene que ir al centro, el que se tiene que preocupar por el hijo, no los profesores preocuparse por los alumnos y encima por las familias (S3. U1_M_16)_Centros NO Implicados con los Padres*
- *Si todos los profesores tienen que estar pendientes de todos los padres de los alumnos no acaban nunca y su trabajo no es ese (S1. U1_M_17)_ Centros NO Implicados con los Padres*

d) Barrio Ideal y Felicidad.

Finalmente, incluimos en este último punto dos aspectos analizados en el estudio, las características del “barrio ideal” y los factores o elementos que les aportan una sensación de bienestar o felicidad, puesto que las categorías que serán comentadas a continuación se encuentran relacionadas entre sí y, a la vez, con ambas cuestiones. En otros términos, los entrevistados estuvieron de acuerdo en que las actividades de ocio y tiempo libre que hacen felices a chicos y a chicas son diferentes. En este sentido, especificaron que

las características de un barrio ideal deberían incluir instalaciones que les facilitaran a ellos la realización de actividades deportivas (principalmente fútbol), y para ellas zonas comerciales que les permitieran reunirse con sus amigas. Debe destacarse por último, que los chicos adolescentes de mayor edad (16-17 años) opinaban que las diferencias en las aficiones de chicos y chicas no son “reales” y que se deben a factores culturales, a normas sociales que presionan desde muy jóvenes para que desempeñen su rol de género de acuerdo con unas reglas que les dictan sobre las actitudes y comportamientos que son adecuados, en este caso, hacer deporte para chicos e ir de tiendas para chicas.

Además del medio familiar, escolar, de los iguales y de las TIC, también se ha observado que la implicación en la comunidad puede potenciar el desarrollo de diferencias de género en los adolescentes. Así, algunas de las habilidades y orientaciones que los adolescentes desarrollan en esta etapa podrían estar arraigadas en las actividades específicas que histórica y culturalmente se han llevado a cabo en la comunidad a través de la interacción con los pares y los adultos (Rogoff, 1990). En consecuencia, la implicación en actividades de la comunidad relacionadas con conductas, estereotipos y actitudes típicas de género (por ejemplo, escuelas deportivas para chicos y talleres de cocina para chicas o centros comerciales) también contribuye al desarrollo de diferencias de género en valores, preferencias, habilidades y expectativas en los niños y adolescentes (Leaper y Friedman, 2007). En este sentido, sería interesante ampliar las oportunidades de ocio en actividades no estereotipadas respecto al género, como, por ejemplo, talleres de teatro, música, danza, fotografía, club lectura, entre otras.

En una interesante investigación de Kulik (1998) se observaron diferencias significativas entre grupos de adolescentes pertenecientes a los Kibutz (comunidades agrícolas en Israel basadas en un modo de vida comunal y de distribución igualitaria de tareas) y grupos de adolescentes de núcleos urbanos en Israel tanto en las actitudes hacia los roles de género como en las percepciones de conductas típicas de género en las tareas y ocupaciones. También se observó que las percepciones del grupo de adolescentes que vivían en los Kibutz fueron menos estereotipadas y más flexibles en los roles de género que las de los adolescentes de núcleos urbanos. El autor atribuyó estas diferencias a la orientación igualitaria hacia los géneros que está presente en las actividades que histórica y culturalmente hombres y mujeres realizan en los Kibbutz.

- *A los chicos, al 90% les gusta el fútbol y a las chicas ir de compras y comprarse ropa (S6.U2_H_15)_ Hombre Fútbol-Mujer Ropa*
- *Yo pienso que sí. Porque a lo mejor la chica tenemos otro ideal, nos gustan otras cosas (S6.R2_M_16)_ Actividades de Ocio y Tiempo Libre*
- *La sociedad le da un papel a los chicos y otro a las chicas, porque habrá gente que no piense exactamente eso de los centros comerciales y lo dice. Porque la sociedad dice eso (S2.U2_H_16)_ Factor Cultural en Aficiones*

A continuación, en la Tabla 20, el lector podrá observar algunos ejemplos de las citas que han fundamentado cada una de las categorías finales que se incluyen dentro de la categoría central “diferencias H/M”, comentada en el presente apartado.

Tabla 20. Ejemplos de Citas para la categoría central Diferencias de Género, según los adolescentes entrevistados y subcategorías por sexo (14-15 años y 16-17 años).

Adolescente ideal Determinado por factores individuales (16-17 años) Mujer - Yo creo que depende un poco de cómo seas tú realmente,...creo que depende de cada persona (S3.U1_M_16) - Según las personas, porque hay persona que les gusta en plan todo relacionado con el deporte y hay gente que piensa nada más en disfrutar... en fiestas, en bar, en locales así de fiestas... (S3.R1_M_16)	
Comunicación más directa en chicos (14-15; 16-17 años) - Yo creo que los niños se llevan mejor entre ellos, se dicen las cosas y no pasa nada. Las niñas se pican mucho y se meten unas con otras por detrás (S3.U2_H_17) - Los chicos son más abierto que las chicas (S3.U2_H_14)	
Relación más afectiva en chicas (14-15; 16-17 años) - Las niñas son muy cariñosas entre ellas y los chicos somos más de meternos unos con otros y eso (S2.U2_H_16) - Los niños son más de empujarse y eso y nosotras más de besitos... (S5.U1_M_14)	
Relación más compleja en las chicas (14-15; 16-17 años) - Las niñas profundizan más rápido pero si pasa cualquier tontería en las niñas se rompe la amistad un poco. Además, tú estás criticando a una chica y al rato esa misma te está criticando con otra (S2.U2_M_16) - Y no se mosquean tanto como las niñas, les da igual (S2.U2_M_14)	
Familia Ideal Mayor control hijas (14-15; 16-17 años) - Que no es la misma la libertad que le dan a una niña que la libertad que le dan a un niño, en cierto modo. Dejar igual a un niño que a una niña, la misma hora por ejemplo de recogida (S1.U1_M_17) - Bueno, yo creo que las niñas a lo mejor, a la hora de salir, por ejemplo un sábado, a lo mejor sí que les ponen algunas normas más porque a lo mejor tienen un poco de más miedo de que les hagan algo... Yo por lo que a mí, por lo que escucho es así... (S6.R1_H_15)	
Conciencia de vulnerabilidad (16-17 años) Mujer - Yo pienso que como están las cosas, es difícil dejar a una niña mucho tiempo en la calle, la verdad. No es lo mismo un niño que se puede defender mejor a una niña (S2.U1_M_16) - Nosotras no nos podemos defender, un tío grande o cualquier cosa (S3.U1_M_16)	

Misma norma hijo/ hija (16-17 años)

13. Lo ideal, que tuviéramos todos el mismo derecho, tanto los niños como las niñas (S3.R1_M_16)
14. Dejar igual a un niño que a una niña, la misma hora por ejemplo de recogida (S1.U1_M_17)

Diferencias según edad del hijo (14-15 años)

15. Claro, que por ejemplo, porque el chico sea más chico, que no le manden todo al grande, que no le echen toda la culpa al grande; porque a mí me pasa mucho con mi hermano (S6.R2_H_15)
16. Yo creo que también la edad influye en eso, ¿no? porque si es más grande o más chico, uno no puede hacer otras cosas (S5.R1_H_15)

Escuela Ideal

Relación exclusivamente "profesional" (16-17 años) Urbano Mujer

17. Que tenga buena relación con los alumnos, pero tampoco hace falta que llegue a algo íntimo y que a lo mejor se preocupe por sus problemas personales (S3.U1_M_16)
18. Lo más importante no es que el profesor esté allí para ti en lo íntimo, si no que esté en lo profesional (S1.U1_M_17)

Centros NO implicados con los padres (16-17 años) Urbano Mujer

19. Es el padre el que tiene que ir al centro, el que se tiene que preocupar por el hijo, no los profesores preocuparse por los alumnos y encima por las familias (S3.U1_M_16)
20. Si todos los profesores tienen que estar pendientes de todos los padres de los alumnos no acaban nunca y su trabajo no es ese (S1.U1_M_17)

Barrio Ideal

Actividades Comunitarias (14-15; 16-17 años)

21. Ellos piensan en jugar al fútbol y nosotras en ir de tiendas, comprar (S4.R2_M_17)
22. A los chicos, al 90% les gusta el fútbol y a las chicas ir de compras y comprarse ropa (S6.U2_H_15)

Felicidad

Actividades de ocio y tiempo libre (14-15; 16-17 años)

23. Yo pienso que sí. Porque a lo mejor la chica tenemos otro ideal, nos gustan otras cosas (S6.R2_M_16)
24. Las niñas y los niños tienen aficiones distintas (S5.R2_M_14)

Factor Cultural en aficiones (16-17 años) Hombre

25. La sociedad le da un papel a las chicas y otro a las chicas, porque habrá gente que no piense exactamente eso de los centros comerciales y lo dice. Porque la sociedad dice eso (S2.U2_H_16)
26. Yo digo que no hay diferencias en realidad, porque igual que una mujer puede jugar al fútbol, un hombre puede salir de tiendas una tarde (S3.R2_H_17)

Para concluir este apartado, en la Tabla 21 se muestran las categorías que mejor reflejan las diferencias de género y que mayor acuerdo presentan entre los subgrupos de adolescentes.

Tabla 21. Principales diferencias de género en los distintos aspectos evaluados según los adolescentes (14-17 años).

Categoría	Descripción*	Cita ejemplo
Comunicación más directa en chicos	La comunicación posee un carácter más abierto (directa y sincera) en el caso de los hombres, mientras que es más cerrada en el caso de las mujeres.	<i>Yo creo que los niños se llevan mejor entre ellos, se dicen las cosas y no pasa nada. Las niñas se pican mucho y se meten unas con otras por detrás (S3. U2_H_17)</i>
Relación más afectiva en chicas	Relación "más ruda" en el caso de los chicos, con expresiones de cariño menos frecuentes que en el caso de las chicas.	<i>Los niños son más de empujarse y eso y nosotras más de besitos (S5.U1_M_14)</i>
Relaciones más complejas en las chicas	Vínculos de amistad son menos frágiles, más estables y duraderas.	<i>Las niñas profundizan más rápido pero si pasa cualquier tontería en las niñas se rompe la amistad un poco. Además, tú estás criticando a una chica y al rato esa misma te está criticando con otra (S2.U2_M_16)</i>
Mayor supervisión de las hijas	Mayor control parental en el caso de las chicas, justificado por una "mayor vulnerabilidad" respecto a los hombres frente a agresiones.	<i>Que no es la misma la libertad que le dan a una niña que la libertad que le dan a un niño, en cierto modo (S1. U1_M_17)</i>
Actividades de ocio	Las actividades de ocio y tiempo libre que hacen felices a chicos y a chicas son diferentes: ellos prefieren actividades deportivas, ellas se decantan por reunirse en zonas comerciales ("ir de tiendas").	<i>A los chicos, al 90% les gusta el fútbol y a las chicas ir de compras y comprarse ropa (S6.U2_H_15)</i>

*Descripción fundamentada en el discurso de los adolescentes.

Los dos subgrupos de adolescentes coinciden en señalar 5 categorías que reflejan las diferencias de género en las áreas evaluadas en este estudio. Tres de estas categorías se relacionan con la definición del "adolescente ideal" (comunicación más directa en chicos, relación más afectiva en las chicas, y relaciones complicadas en las chicas), una de las categorías se relaciona con la definición de "familia ideal" (mayor control hacia las hijas) y otra categoría se relaciona con la definición de la "felicidad adolescente" (actividades de ocio diferenciales).

4.2. ¿QUÉ OPINAN LOS PADRES Y MADRES Y EL PROFESORADO RESPECTO A LAS COMPETENCIAS QUE DEFINEN AL ADOLESCENTE IDEAL, A CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE LA FAMILIA, LA ESCUELA Y EL BARRIO IDEAL Y QUÉ FACTORES LES HACEN SENTIR FELICES?

En este apartado se desarrollan los principales resultados obtenidos tras el análisis de los grupos de discusión de padres, madres y profesorado. En concreto, se presentan los mapas conceptuales del “adolescente ideal” y la “felicidad adolescente” según los padres, las madres y el profesorado, así como el de la “familia ideal” y el “barrio ideal” según los padres y las madres y el de “escuela ideal” según el profesorado. Del mismo modo, se destacarán las principales “diferencias de género” comentadas por madres, padres y profesorado. Se continuará con la misma estrategia expositiva llevada a cabo con la muestra adolescente: en primer lugar, se comentará un mapa conceptual para cada una de las áreas analizadas; en segundo lugar, se describirán en profundidad las distintas categorías primarias y secundarias recogidas en cada mapa conceptual, y en tercer lugar, se comentarán las “categorías clave”, acompañándolas de una definición y una cita literal representativa. En los dos primeros mapas conceptuales mencionados se presentan las categorías comunes más destacados para ambos grupos (padres-madres y profesorado), mientras que en el resto se presentarán las categorías con mayor fundamentación.

Para conservar el anonimato de los sujetos participantes se ha codificado su identidad de forma que puedan conocerse tan sólo aquellos aspectos generales de su perfil que resultan útiles para la investigación y la difusión de resultados, pero que no permiten identificar a la persona responsable del discurso analizado. Dicha codificación se ha realizado de la siguiente manera:

Para padres y madres: PN°. R/U_H/M

- P (padre/madre)
- N° (número de participante en el grupo)
- R/U (área rural/ urbana)
- H/M (sexo hombre/ mujer)

Para profesorado: PrN°.R/U_H/M

- Pr (profesor/a)
- N° (número de participante en el grupo)
- R/U (área rural/ urbana)
- H/M (sexo hombre/ mujer)

A continuación se exponen los principales resultados en el siguiente orden: el “adolescente ideal” según madres, padres y profesorado; la “familia ideal” según padres y madres; la “escuela ideal” según el profesorado, la “felicidad adolescente”

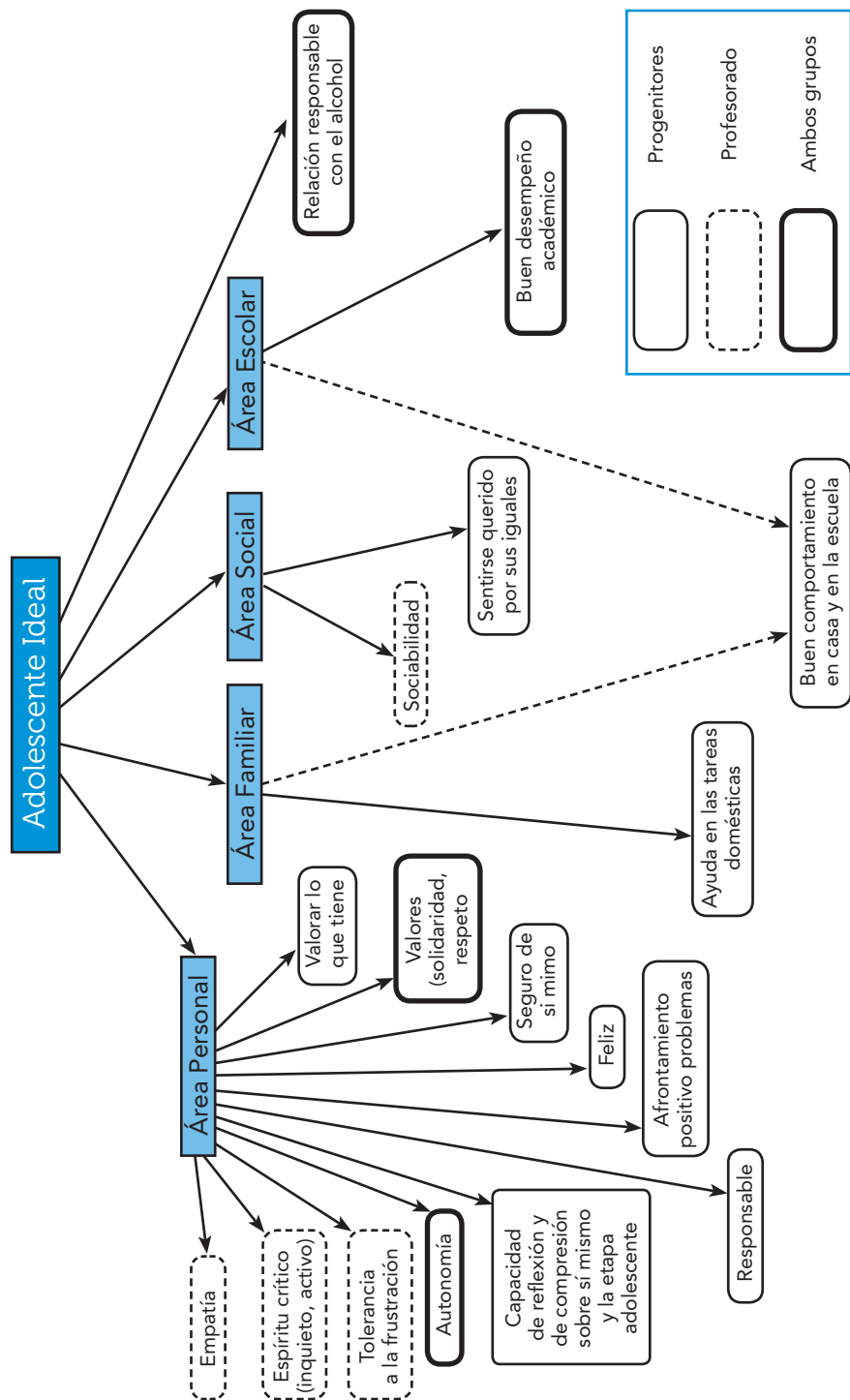
según madres, padres y profesorado, el “barrio ideal” según padres y madres, y las “diferencias de género” comentadas por ambos grupos.

4.2.1. El adolescente ideal según madres, padres y profesorado.

El análisis de los discursos de los padres, las madres y el profesorado participantes en el estudio, respecto a cuáles son las características que describen al “adolescente ideal” ha permitido agrupar las categorías secundarias en cinco grandes categorías primarias, coincidentes en su mayoría con las de la muestra adolescente: área personal, área familiar, área social, área escolar y relación responsable con el alcohol (ver Figura 9). En la leyenda de la parte inferior derecha de la mencionada figura se señalan las categorías pertenecientes al análisis de padres-madres, al del profesorado y aquellas compartidas por ambos grupos.

A modo de resumen del mapa conceptual, la mayor parte de las categorías referidas la definición del “adolescente ideal” pertenecen al área personal, seguida por el área social y el área familiar. La mayor concentración de categorías en el área personal es un resultado coincidente con lo obtenido en la muestra adolescente. Es interesante señalar que en los discursos de los padres y las madres tan sólo han emergido dos categorías pertenecientes al área familiar (ayuda en las tareas domésticas y buen comportamiento en casa y en la escuela) y en el del profesorado tan sólo una perteneciente al área escolar (buen desempeño académico). Por último destacar que los padres y madres hicieron referencia a la categoría relación responsable con el alcohol, y no al no consumo del mismo como característica del “adolescente ideal”.

Figura 9. Características del adolescente ideal según padres, madres y profesorado.



Como se puede observar, las características señaladas por los participantes han sido agrupadas en cinco áreas (personal, familiar, social, escolar, y ocio y tiempo libre). En la leyenda de la parte inferior derecha del mapa se señalan las categorías pertenecientes al análisis de los progenitores, al del profesorado y aquellas compartidas por ambos grupos.

a) Área Personal

Este área hace referencia a todas aquellas competencias, características, estilos y formas de procesar la información personal y contextual del y de la adolescente ideal según el punto de vista de progenitores y profesorado. Como se verá a continuación es el área que concentra un mayor número de categorías y es la que más representa la definición de progenitores y profesorado con respecto al/la adolescente ideal. Por otra parte, también era un área prioritaria según la perspectiva de los adolescentes, y coincide en cierta medida con el lugar preferente que algunas de estas competencias personales ocupan en el modelo de desarrollo positivo propuesto por Oliva et al. (2010) a partir de un estudio con expertos en adolescencia.

Como se observa en la Figura 9, ambos grupos comparten dos categorías en este área: en primer lugar, la presencia de “valores”, tales como la solidaridad y el respeto, y, en segundo lugar, la “autonomía”, entendida como la capacidad de ser autosuficiente para desenvolverse y afrontar distintos retos de su vida. El hecho de que los valores mencionados generen acuerdo entre madres, padres y docentes en cuanto a la importancia atribuida parece obedecer a la preocupación que los adultos manifiestan con respecto a lo que consideran que es una carencia entre las nuevas generaciones de jóvenes. En cuanto a la autonomía, sin duda padres y profesores son conscientes de que el logro de niveles cada vez mayores de independencia es una de las principales tareas evolutivas que deben resolver chicos y chicas durante su adolescencia (Havighurst, 1972). Tanto la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), como algunos estudios con docentes y progenitores (Casco y Oliva, 2004), coinciden en situar a la autonomía entre las tres principales competencias que configuran un buen desarrollo personal.

- *Yo creo que como padres, lo primero que tenemos que hacer es en los valores, yo creo que los valores es lo primordial (P6.R1_H)_Valores*
- *Independiente, que aprenda poco a poco a solucionar todos sus problemas y aprender de sus errores (Pr3.U2_M)_Autonomía*

Por lo que se refiere al punto de vista de los progenitores, destaca “la capacidad de reflexión y comprensión sobre sí mismo/a y la etapa adolescente”, entendida como la habilidad metacognitiva de analizar el momento evolutivo que están viviendo y los retos y desafíos que la adolescencia conlleva. Es posible que madres y padres sean testigos de la confusión que muchos chicos y chicas experimentan con la llegada de la adolescencia y el aluvión de cambios físicos y psicológicos que trae consigo: observan las dudas, incertidumbres, cambios de humor y tristezas que embargan a sus hijos, y los

viven como propios de forma vicaria. No es extraño que deseen para ellos una mayor competencia para comprender ese momento evolutivo que les saque de ese torbellino emocional que muchos chicos y chicas experimentan tras la pubertad (Graber y Sontag, 2009). Este dato parece poner de manifiesto la necesidad que puede tener el alumnado de secundaria de algún tipo de orientación que les sirva para transitar con seguridad los procelosos años de la adolescencia.

- *Yo creo que es muy importante el ser conscientes o conocerse un poquito a ese nivel de adolescente, sin pedirle mucho. "Quién soy, qué me gusta o no, qué me sienta mal y qué no me sienta mal", y asumir esa identidad aunque sea confusa o difícil (P5.U2_M)_ Capacidad de reflexión y de comprensión sobre sí mismo y la etapa adolescente*

Otros aspectos importantes subrayados por los progenitores fueron la "responsabilidad", que guarda bastante relación con los valores ya comentados de solidaridad y respeto, y el "enfrentamiento positivo de los problemas", la "felicidad", la "seguridad en sí mismo/a" y la capacidad del y de la adolescente ideal de "valorar lo que tiene" (a nivel familiar, material y libertades y logros conseguidos). Es decir, aspectos muy relacionados con esa capacidad ya apuntada de reflexión sobre la etapa en que se encuentran, y que parecen indicar que madres y padres viven con preocupación las dificultades emocionales que pueden estar atravesando sus hijos e hijas. Aunque son los problemas conductuales los que suelen generar una mayor preocupación social (Casco y Oliva, 2004), parece evidente que la convivencia estrecha que tiene lugar en el ámbito familiar hace que madres y padres sean conscientes y sensibles a esas dificultades emocionales, frecuentes durante la adolescencia, y que no suelen ser tan llamativas como los comportamientos antisociales (Graber y Sontag, 2009; Oliva et al., 2014).

- *Echo en falta la responsabilidad; los niños de hoy no tienen ninguna responsabilidad (P2.R1_H)_ Responsabilidad*
- *Que se equivoquen, que se caigan, se levanten...siempre con nuestra presencia para ayudarles que sepan que no están solos (P9.U2_H)_ Afrontamiento positivo de problemas*
- *Para mí lo ideal sería que fuese feliz. Un niño, un adolescente feliz, va a reunir todos los requisitos que nosotros tenemos, lo que pasa que, saber para lo que ellos es la felicidad es un poco difícil... (P3.R1_M)_ Felicidad*
- *La confianza en sí mismos y sentirse queridos por los iguales (P5.U2_M)_ Seguridad en uno mismo*
- *Pienso yo, que no saben darle valor, ni le toman valor a lo que es las cosas, ni la vida, porque se creen que todo está hecho (P6.R1_H)_ Valora lo que tiene*

El profesorado entrevistado hizo hincapié en tres categorías del área personal: la "empatía", el "espíritu crítico" y la "tolerancia a la frustración". Tres competencias que podrían considerarse objetivos fundamentales para el aprendizaje socio-emocional que debería llevar a cabo la escuela (Greenberg et al., 2003; Pertegal y Hernando, 2015).

- *Que tenga empatía con quienes están ayudándole o simplemente a su alrededor (Pr4.U2_H)_Empatía*
- *Estoy de acuerdo en que un adolescente ideal debe cuestionarlo todo (Pr3.U1_M)_Espíritu crítico*
- *Uno de los defectos que tienen es la falta de tolerancia a la frustración. Hoy en día no aceptan las negativas, no tienen la capacidad para aceptar que, a veces, las cosas no son (Pr1.R2_M)_Tolerancia a la frustración*

En resumen, el adolescente ideal para progenitores y docentes debería ser una persona con valores tales como la solidaridad y el respeto, y que sabe desenvolverse en el mundo social con altos niveles de autonomía. Los progenitores añadieron la importancia de la capacidad de comprensión y reflexión sobre la etapa que están viviendo, lo que llevaría a chicos y chicas a afrontar los problemas de forma positiva y a transitar por la etapa adolescente con responsabilidad, seguridad en sí mismos y felicidad. El profesorado por su parte puso el énfasis en tres aspectos de suma importancia en construcción de un modelo de adolescente ideal: la empatía, la tolerancia a la frustración y el espíritu crítico.

b) Área Familiar

En este área los progenitores destacaron tanto el buen comportamiento como las conductas de “ayuda en las tareas domésticas” por parte del adolescente ideal, es decir, la colaboración y participación en el desarrollo de las actividades cotidianas de un hogar (limpieza, orden, hacer recados, sacar la basura, pasear a los animales, etc.). El hecho de que una gran parte de los conflictos parento-filiales que tienen lugar en el contexto familiar estén relacionados con esos asuntos cotidianos puede explicar que madres y padres destaquen esta colaboración doméstica (Parra y Oliva, 2002; 2007). Y es que aunque estos conflictos sean de baja intensidad, cuando son muy frecuentes, pueden terminar minando la convivencia familiar y el equilibrio emocional de madres y padres. Como se observa en la Figura 9, el profesorado, más preocupado por lo que ocurre en la escuela que por el comportamiento en casa, no hizo referencia a ninguna característica de esta área.

- *Todo está en casa y que bien y el comportamiento, que sí, que todo tiene que ver, pero también una implicación en la casa, en lo que es la familia, en la casa... estar, más estar... (P2.R1_H)_Ayuda en las tareas domésticas*

c) Área Social

El profesorado destacó en esta área la competencia interpersonal para entablar relaciones positivas con las demás personas (“sociabilidad”) como el factor clave. Por otro lado, el grupo de progenitores destacó la importancia de otra categoría que es la de “sentirse querido por los iguales”, es decir, recibir afecto, cariño y cercanía por parte del grupo de iguales y ser importante para ellos. Aunque hay ciertos matices diferenciales, puesto que los docentes parecen hacer más hincapié en el rol activo del adolescente y los progenitores en el pasivo, merece la pena destacar la importancia

que tanto adultos como adolescentes atribuyen a la sociabilidad. Parece, por lo tanto, que madres y padres son claramente conscientes de la importancia que la vinculación con el grupo y la aceptación por los demás tiene para sus hijos e hijas, mientras que el profesorado sitúa la competencia social como uno de los rasgos esenciales para definir al alumnado ideal. Estos resultados están en la línea del estudio de Casco y Oliva (2005) acerca de las características que padres y docentes más valoraban en chicos y chicas adolescentes. Estos autores encontraron que fueron los aspectos relativos a la competencia social (“tener muchos amigos”, “ser aceptado por los compañeros”) los que se situaron en segundo lugar en cuanto a valoración, en el caso de padres y madres, y en tercer lugar cuando se trataba del profesorado.

- *Que sea un alumno que, además de ser potencialmente bueno a nivel académico, sea también bueno a nivel social (Pr1.R1_H)_Sociabilidad*
- *Mi hijo tiene 14 años. Cuando está bien con su grupo de iguales, rinde mucho más (P7.U2_M)_Sentirse querido por los iguales*

d) Área Escolar

Progenitores y profesorado coincidieron en señalar la categoría “buen desempeño académico” como único factor de esta área. Este dato, que también se repite entre los adolescentes, indica de forma contundente la importancia que el rendimiento académico tiene para toda la comunidad educativa. Aunque una primera lectura podría sugerir que se trata de una visión compartida muy academicista, por situar al desempeño académico como objetivo casi exclusivo de la escuela, una lectura más atenta de los resultados desmonta esa idea inicial, ya que con frecuencia ese rendimiento académico aparece vinculado a otras competencias personales o sociales. Podría decirse que padres y profesores comparten una visión de la escuela acorde con planteamientos menos tradicionales, que consideran que ésta debe ocuparse de la formación integral del alumnado y no dedicar su esfuerzo de forma exclusiva a instruir en conocimientos y a evaluar competencias académicas básicas (Pertegal et al., 2010; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004). La formación integral del alumnado. Por otra parte, los progenitores destacaron otra categoría que crea un puente entre esta área y la familiar, que es el “buen comportamiento en casa y en la escuela”. A pesar de ser una descripción muy general, hace referencia a la continuidad y congruencia del comportamiento ideal adolescente en dos contextos primarios de desarrollo muy importantes en esta etapa evolutiva: la familia y la escuela.

- *Que lleven sus estudios (P5.R1_M)_Buen desempeño escolar*
- *Pues, yo, lo normal es que el niño se comporte de una manera en casa, tanto en casa como en el colegio de la misma forma (P6.R1_H)_Buen comportamiento en casa y en la escuela*

e) Relación responsable con el alcohol

Sólo los progenitores mencionaron aspectos relacionados con el consumo de alcohol de forma responsable. El hecho de que este dato aparezca entre las competencias

mencionadas por madres y padres pone de manifiesto la preocupación que su consumo genera. Unos resultados similares fueron encontrados por Casco y Oliva (2005), ya que tanto padres y madres como docentes situaron el hecho de no consumir alcohol y otras drogas entre las características más deseables en chicos y chicas adolescentes. Sin embargo, en este caso, algunos progenitores señalaron la opción de socializar en el consumo responsable de alcohol en el propio hogar y generar un clima de confianza en el que se puedan compartir las experiencias del adolescente y se confíe en su responsabilidad (que como se ha presentado anteriormente fue una de las características más importantes del área personal). Parece, por lo tanto, que madres y padres consideran poco realista pensar que sus hijos e hijas puedan vivir completamente alejados del alcohol, y se plantean como una meta más alcanzable el que hagan un consumo moderado y responsable.

- *A mí me pasó igual en La Feria, me preguntó si podía beber, yo le dije que el vino tiene alcohol pero toma buchitos pequeños, poco alcohol, como engañando. No digo que no bebas pero con cabeza. Le doy cierta libertad (P3.U2_M)_ Relación responsable con el alcohol*

Seguidamente, en la Tabla 22 se exponen a modo de ejemplo algunas de las citas que han fundamentado cada una de las categorías que se incluyen dentro de la categoría central “Adolescente ideal según padres y madres y profesorado”.

Tabla 22. Ejemplo de Citas para la categoría central *Adolescente Ideal*, según padres y madres y profesorado.

Área Personal	
Valores	
1.	Yo creo que como padres, lo primero que tenemos que hacer es en los valores, yo creo que los valores es lo primordial (P6.R1_H)
2.	Que sea solidario, buena persona, alguien que a pesar de la edad que tiene (la adolescencia, un edad complicada en muchos aspectos), pues que piense en los demás (Pr2.U1_H)
Autonomía	
3.	Para mí un adolescente ideal es sobre todo, bajo mi punto de vista ahora mismo, es que sea autosuficiente porque veo muchos que no lo son, que están criado como... (P5.R1_M)
4.	Independiente, que aprenda poco a poco a solucionar todos sus problemas y aprender de sus errores (Pr3.U2_M)
Capacidad de reflexión y de comprensión sobre sí mismo y la etapa adolescente	
5.	Yo creo que es muy importante el ser conscientes o conocerse un poquito a ese nivel de adolescente, sin pedirle mucho. "Quién soy, qué me gusta o no, qué me sienta mal y qué no me sienta mal", y asumir esa identidad aunque sea confusa o difícil (P5.U2_M)
Responsabilidad	
6.	Echo en falta la responsabilidad; los niños de hoy no tienen ninguna responsabilidad (P2.R1_H)
Afrontamiento positivo de problemas	
7.	Que se equivoquen, que se caigan, se levanten...siempre con nuestra presencia para ayudarles que sepan que no están solos (P9.U2_H)
Felicidad	
8.	Para mí lo ideal sería que fuese feliz. Un niño, un adolescente feliz, va a reunir todos los requisitos que nosotros tenemos, lo que pasa que, saber para lo que ellos es la felicidad es un poco difícil... (P3.R1_M)
Seguridad en uno mismo	
9.	La confianza en sí mismos y sentirse queridos por los iguales (P5.U2_M)
Valora lo que tiene	
10.	Pienso yo, que no saben darle valor, ni le toman valor a lo que es las cosas, ni la vida, porque se creen que todo está hecho (P6.R1_H)
Empatía	
11.	Empático, capaz de ponerse en el lugar de los demás (Pr3.U2_M)
12.	Que tenga empatía con quienes están ayudándole o simplemente a su alrededor (Pr4.U2_H)
Espíritu crítico	
13.	Estoy de acuerdo en que un adolescente ideal debe cuestionarlo todo (Pr3.U1_M)
14.	Espíritu crítico con la realidad y autocríticos (Pr6.U2_H)

Tolerancia a la frustración	
15.	Creo que la palabra adolescente ya lo define. El que adolece, y está continuamente quejándose de cosas. En rasgos generales es como lo veo, el que se duele de cosas (Pr1.U1_M).
16.	Uno de los defectos que tienen es la falta de tolerancia a la frustración. Hoy en día no aceptan las negativas, no tienen la capacidad para aceptar que, a veces, las cosas no son (Pr1.R2_M)
Área Familiar	
Ayuda en las tareas domésticas	
17.	Todo está en casa y que bien y el comportamiento, que sí, que todo tiene que ver, pero también una implicación en la casa, en lo que es la familia, en la casa... estar, más estar... (P2.R1_H)
18.	Yo tengo niño y tengo niña y aunque no lo pienso y creo que no es justo, pero la responsabilidad, a la niña le cae toda, aunque tú no quieras, le cae (P5.R1_M)
Área Social	
Sociabilidad	
19.	Que sea un alumno que, además de ser potencialmente bueno a nivel académico, sea también bueno a nivel social (Pr1.R1_H)
Sentirse querido por los iguales	
20.	Mi hijo tiene 14 años. Cuando está bien con su grupo de iguales, rinde mucho más (P7.U2_M)
21.	El tener buenos amigos y amigas, sentirse querido y ser solidario (P6.U2_H)
Área Escolar	
Buen desempeño académico	
22.	Que lleven sus estudios (P5.R1_M)
23.	También que sea bueno académicamente (Pr4.R1_M)
Buen comportamiento en casa y en la escuela	
24.	Pues, yo, lo normal es que el niño se comporte de una manera en casa, tanto en casa como en el colegio de la misma forma (P6.R1_H)
Relación responsable con el alcohol	
25.	A mí me pasó igual en La Feria, me preguntó si podía beber, yo le dije que el vino tiene alcohol pero toma buchitos pequeños, poco alcohol, como engañando. No digo que no bebas pero con cabeza. Le doy cierta libertad (P3.U2_M)
26.	Mi hija me preguntó si podía beber alcohol hace poco. A ver, yo le dije que está prohibido a menores y que yo que soy su padre no le voy a decir...pero claro, dialogué con ella, porque yo sé cómo son los adolescentes y si quieren van a beber, por lo tanto es mejor que haya una confianza (P9.U2_H)

Para finalizar, en la Tabla 23 se presentan las “categorías clave” que representan las características que definen a un “adolescente ideal” para las que hay un mayor grado de coincidencia en los discursos de padres, madres y profesorado.

Tabla 23. Características fundamentales del adolescente ideal según las madres, los padres y el profesorado.

Categoría	Descripción*	Cita ejemplo
Autonomía (Área Personal)	Capacidad de ser autosuficiente para desenvolverse y afrontar distintos retos de su vida	<i>Independiente, que aprenda poco a poco a solucionar todos sus problemas y aprender de sus errores (Pr3.U2_M)</i>
Valores (Área Personal)	Comportarse según determinados valores de alto contenido ético y moral (solidaridad, respeto, colaboración, etc.).	<i>Que sea solidario, buena persona, alguien que a pesar de la edad que tiene (la adolescencia, un edad complicada en muchos aspectos), pues que piense en los demás (Pr2.U1_H)</i>
Buen desempeño académico (Área Escolar)	Obtener buenos resultados académicos y no desviarse del camino de los estudios	<i>Que lleven sus estudios (P5. R1_M)</i>

**Descripción fundamentada en el discurso de los adolescentes.*

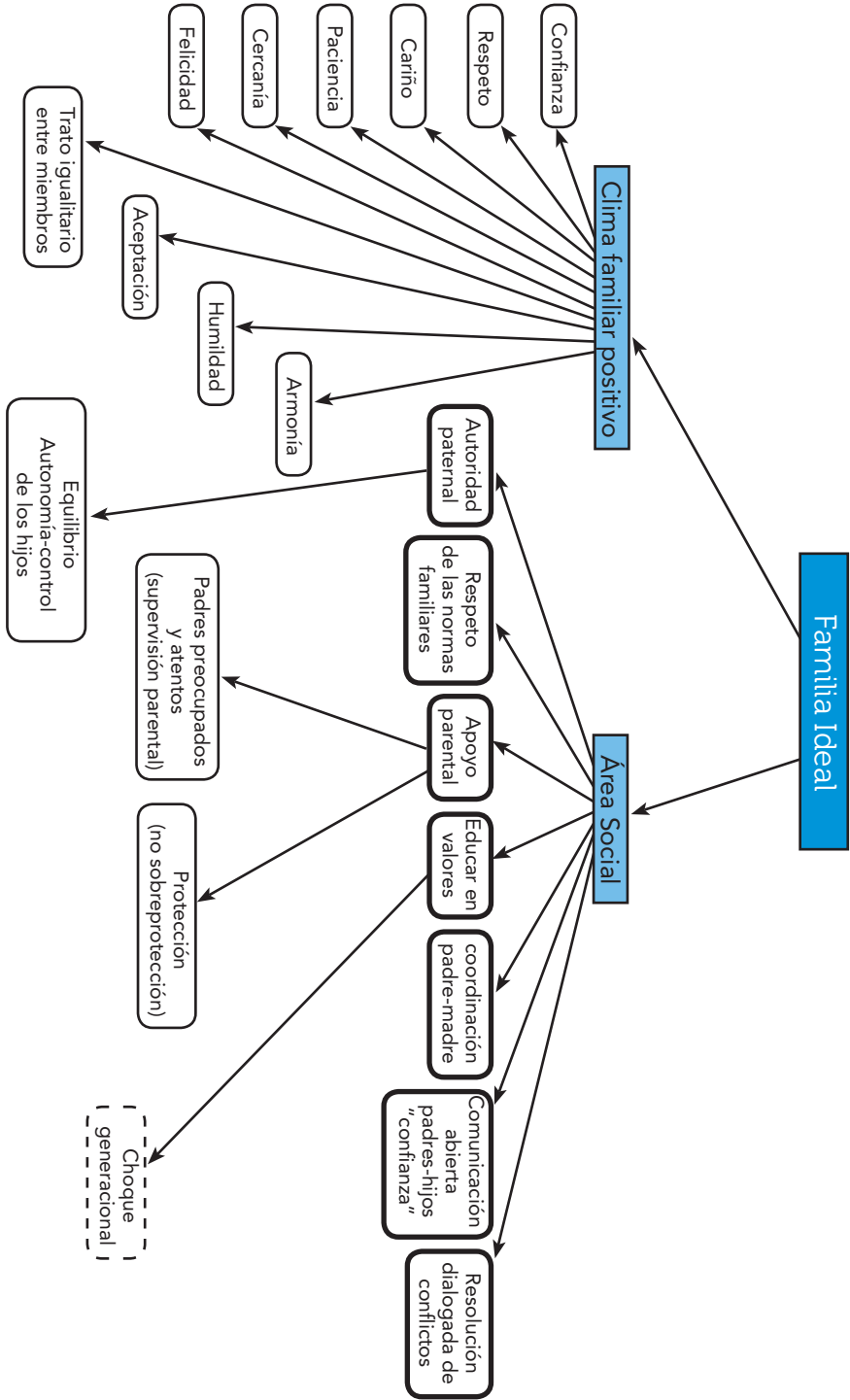
El “adolescente ideal” para padres, madres y profesorado es autónomo y sabe afrontar los retos y desafíos que se le van presentando en distintos contextos vitales, se comporta según un código de valores como la solidaridad, el respeto o la colaboración y tiene un buen desempeño académico. Por tanto, dos categorías pertenecientes al área personal (autonomía y valores) y una perteneciente al ámbito escolar (buen desempeño académico).

4.2.2. La familia ideal según madres y padres.

En este apartado se recogen las categorías de análisis más relevantes para padres y madres que reflejan aquellas características y dimensiones que mejor definen el concepto de “familia ideal”. Cabe destacar que la pregunta sobre la “familia ideal” en los grupos de discusión llevados a cabo, es la que ha generado una mayor riqueza y variedad de respuestas entre padres y madres de todas las realizadas. Es interesante subrayar la convergencia entre padres y adolescentes en su percepción de la familia ideal.

Como puede observarse en la Figura 10, dos categorías primarias servirían para definir la familia ideal según los progenitores: el clima familiar positivo y el estilo parental. De ellas, es el clima familiar positivo el que concentraría un mayor número de categorías secundarias. El estilo parental hace referencia a la autoridad parental, el respeto de las normas familiares, el apoyo parental, la educación en valores y la coordinación padre-madre.

Figura 10. Características de la familia ideal según padres y madres.



a) **Clima familiar positivo**

Esta categoría recoge aspectos claves para los progenitores en su definición del ambiente familiar favorecedor de interacciones positivas entre los miembros de una familia. En concreto, el clima familiar positivo fue definido de manera descriptiva mediante el uso de 10 subcategorías o categorías secundarias: "confianza", "respeto", "paciencia", "humildad", "cariño", "cercanía", "trato igualitario entre los miembros", "armonía", "amor" y "aceptación". En esta lista de características del clima familiar positivo de una familia ideal según los progenitores, pueden distinguirse aspectos relacionados con el clima afectivo (amor, armonía, cercanía, cariño, aceptación, confianza) y con los valores familiares (respeto, humildad, paciencia, trato igualitario). Aunque estos aspectos han sido analizados de forma exhaustiva en apartados precedentes contrastando la información con la literatura científica existente en esta temática, se podría destacar la mayor riqueza aportada por las madres y los padres en este apartado respecto a los adolescentes.

- *Es importante confiar en ellos. Creemos que confían en nosotros (P3.U2_M)_Confianza*
- *El respeto entre los padres, también el respeto hacia los niños (P2.R1_H)_Respeto*
- *Mantener la calma y el diálogo, creo que son las dos grandes cualidades de los padres (P5.U2_M)_Paciencia*
- *Que el niño perciba que aunque le tengamos que reñir o corregir, que sepa que le queremos, que perciba nuestro cariño y que perciba un cierto sentido de justicia (P9.U2_H)_Cariño*
- *Yo te digo a ti que la persona que tengo hija, que tengo hijo, es muy difícil de poner a los dos iguales, que es injusto, por supuesto, pero es una cosa que yo creo que para los padres, es una cosa un poco todavía incontrolable (P5.R1_M)_Trato igualitario entre los miembros*

b) **Estilo parental**

Al igual que la categoría anterior, el estilo parental se definió por una serie de indicadores que se relacionaban con la capacidad de establecer normas y límites, de apoyar y proteger, de supervisar, de educar, de comunicarse positivamente y de resolver conflictos. Estos indicadores están representados por las siguientes subcategorías: en primer lugar, se observa la "autoridad parental", entendida como la capacidad de padres y madres para establecer normas y límites. Los progenitores entrevistados destacaron la importancia del equilibrio entre la autonomía concedida a hijos e hijas y el control parental, siendo la armonía entre ambos factores la clave para la promoción del desarrollo positivo adolescente. La percepción del estilo parental es muy interesante porque tal y como hemos analizado previamente respecto de la percepción del adolescente es, desde un punto de vista científico, uno de los aspectos más relevantes y significativos en el ámbito de las relaciones parentofiliales (Estévez y Musitu, 2016).

- *Y cuando le tengo que poner normas y límites pues se los pongo, y me paso el día poniendo normas y límites (P7.U2_M)_Autoridad parental*

En segundo lugar, los progenitores caracterizaban a la familia ideal por el “respeto a las normas familiares” de todos los miembros, no sólo de los adolescentes. En tercer lugar, subrayaron el “apoyo parental”, entendido como la capacidad de padres y madres para ayudar y proteger a sus hijos e hijas. Los progenitores definieron dos características del apoyo parental positivo: por un lado, aludieron a la protección (y no sobreprotección), y, por otro lado, a la preocupación y atención al desarrollo positivo de sus hijos e hijas en los distintos contextos donde se relacionan (supervisión parental continua). Es muy interesante constatar que esta percepción parental es coincidente con la que expresan los hijos e hijas y que anteriormente hemos analizado y discutido.

- *Creo que las normas esenciales de casa debemos empezarlas desde que son chicos, desde que pueden andar y llevar el pañal a la basura. Empezar ya ahí con cosas muy simples de su edad (P1.U2_M)_Respeto de las normas*
- *Que se equivoquen, que se caigan, se levanten...siempre con nuestra presencia para ayudarles que sepan que no están solos, en esta edad en la que se rebelan contra todo, lo primero los padres que son los que le ponen límites (P9.U2_H)_Apoyo parental*

En cuarto lugar, como se observa en el mapa, el estilo parental estaría definido por la capacidad de “educar en valores”, es decir, que en la familia ideal padres y madres aportan normas y límites y ofrecen apoyo pero también son los encargados de transmitir valores personales, familiares y sociales y de comportarse de manera congruente con esos valores. Los progenitores destacaron las dificultades relacionadas con el choque intergeneracional que potencialmente puede producirse entre los valores de los adolescentes y los de padres y madres. En la literatura científica se indica que el área o competencia moral que incluye competencias específicas referidas a valores -sentido de la justicia, respeto a la diversidad, igualdad-, así como el compromiso y la responsabilidad son ámbitos fundamentales para el desarrollo de las potencialidades en los adolescentes (Oliva et al., 2010). La familia, en su forma ideal y deseable, es la que aglutina todos los valores “buenos”, garante de la estabilidad y seguridad de las personas. Sin embargo, este pilar del tejido social se resquebraja en algunos aspectos (Megías, 2001). Los valores individualistas, competitivos y consumistas, parecen quebrar la idea más tradicional de familia y ser una de las fuentes de los conflictos intergeneracionales. Los miembros de la familia señalan que esos valores individualistas son los causantes de que la familia haya evolucionado hacia núcleos cada vez más reducidos, muy alejados de las tradicionales familias extensas. De forma inversa, la desaparición de las grandes redes de socialización que suponen las familias extensas, crearía personas cada vez más individualistas y egoístas, en un proceso que se retroalimenta (familias más pequeñas, que quieren mantener su calidad de vida, creando familias aún más pequeñas para ello). Se podría decir que sobrevuela una orientación materialista de la familia, ajustada a un modelo de familia como unidad de producción y consumo, tanto más válida cuanto más se adapte al ideal de “vivir bien”

(Megías y Elzo, 2006). También, se podría aludir al hecho de que la brecha generacional aumenta como consecuencia de la rapidez de los cambios sociales que hacen que los valores de una generación no tengan sentido para la siguiente.

- *Yo he intentado desde chicos transmitirles los mismos valores a chicos y a chicas. No hay valores mejores para niños o niñas. Los valores son los valores para unos y para otros (P1.U2_M)_Educar en valores*

En quinto lugar, otro de los indicadores del estilo parental que mejor promueve el desarrollo positivo adolescente fue, según los progenitores, la capacidad de “coordinación entre padre y madre” en la gestión de aspectos educativos familiares, que se refleja en la coherencia entre el estilo del padre y la madre. En nuestros días, las relaciones de pareja se caracterizan más por la negociación y el consenso que por la imposición de poder de una persona sobre otra y la reproducción de los roles de género tradicionales (Estévez, Jiménez y Musitu, 2011). Alberdi (1999) alude a la democratización de la familia que ha acontecido en las últimas tres décadas como resultado de esas transformaciones. También es significativo señalar la importancia que han adquirido las relaciones de pareja en la democratización de la familia, en la socialización de los hijos y en el clima familiar, subrayando que uno de los principales contribuyentes al buen funcionamiento de la familia son las relaciones de pareja positivas (Estévez y Musitu, 2016).

- *Quiero añadir además que por ejemplo se diga en la familia el padre, que respete la madre la opinión. Y si la madre dice algo o lo castiga o cualquier cosa que actúe la madre, que el padre esté a favor de la madre (P4.R1_M)_Coordinación padre-madre*

En sexto lugar, se observó otra categoría clave para construir los procesos interactivos en la familia ideal que es la “comunicación abierta” en la que cada miembro aporta sus ideas, sentimientos y opiniones dejando a su vez espacio a que el resto de miembros hagan lo mismo. Y por último, “la resolución dialogada de conflictos”, que describe la capacidad de todos los miembros de la familia de poder resolver situaciones conflictivas o de desacuerdo a través del diálogo y no mediante la imposición o el castigo. Son muy sugerentes estas ideas en la medida en que se observa que los hijos e hijas adolescentes también aluden a estos importantes recursos en la familia atribuyéndole las mismas características y propiedades. Estos aspectos ya han sido analizados y discutidos en el apartado de la familia ideal desde la perspectiva de los adolescentes.

- *Intentamos que haya confianza `para que nos pueda contar sus problemas pero que ella siga también con su camino (P9.U2_H)_Comunicación abierta*
- *Tener que discutir con la persona que se levanta por la mañana con tu hijo, es que eso también nos lleva a un estrés diario....es que es un estrés diario. Es que cuando tú te acuestas, tú reflexiona luego en la cama, dices tú “Dios mío...si me he llevado más tiempo peleando con mi hijo prácticamente que a lo mejor hablando cosas que se tienen que hablar” (P1.R1_H)_Resolución dialogada de conflictos*

A continuación, en la Tabla 24 el lector podrá encontrar algunas de citas que han fundamentado cada una de las categorías finales que se incluyen dentro de la categoría central “Familia Ideal, según padres y madres”.

Tabla 24. Ejemplo de Citas para la categoría central Familia Ideal, según padres y madres.

Clima familiar positivo	
Confianza	
1.	Es importante confiar en ellos. Creemos que confían en nosotros (P3.U2_M)
Respeto	
2.	El respeto entre los padres, también el respeto hacia los niños (P2.R1_H)
Paciencia	
3.	Mantener la calma y el diálogo, creo que son las dos grandes cualidades de los padres (P5.U2_M)
Humildad	
4.	Para mí lo principal es el respeto y la humildad que tenga la pareja para que el niño capte eso (P6.R1_H)
Cariño	
5.	Que el niño perciba que aunque le tengamos que reñir o corregir, que sepa que le queremos, que perciba nuestro cariño y que perciba un cierto sentido de justicia (P9.U2_H)
Cercanía	
6.	Yo intento ser cada vez mejor, darle mucho cariño, que lo perciba, le doy muchos besos y abrazos, le digo muchas veces que lo quiero porque quiero que se sienta querido por mí (P7.U2_M)
Trato igualitario entre los miembros	
7.	Yo te digo a ti que la persona que tengo hija, que tengo hijo, es muy difícil de poner a los dos iguales, que es injusto, por supuesto, pero es una cosa que yo creo que para los padres, es una cosa un poco todavía incontrolable (P5.R1_M)
Armonía	
8.	Sobre todo que se lleven bien y que haya una armonía en la familia (P5.R1_M)
Amor	
9.	habiendo un poquito de amor y transmitírselo a los hijos por supuesto (P5.R1_M)
Aceptación	
10.	Tenemos que aprender nosotros y ellos, es difícil, y nosotros también tenemos que ponernos muchas veces en su escalón y escucharlos también (P3.R1_M)

Estilo parental	
Autoridad parental	
11.	Y cuando le tengo que poner normas y límites pues se los pongo, y me paso el día poniendo normas y límites (P7.U2_M)
Respeto de las normas	
12.	Creo que las normas esenciales de casa debemos empezarlas desde que son chicos, desde que pueden andar y llevar el pañal a la basura. Empezar ya ahí con cosas muy simples de su edad (P1.U2_M)
Apoyo parental	
13.	Que se equivoquen, que se caigan, se levanten...siempre con nuestra presencia para ayudarles que sepan que no están solos, en esta edad en la que se rebelan contra todo, lo primero los padres que son los que le ponen límites (P9.U2_H)
Educar en valores	
14.	Yo he intentado desde chicos transmitirles los mismos valores a chicos y a chicas. No hay valores mejores para niños o niñas. Los valores son los valores para unos y para otros (P1.U2_M)
Coordinación padre-madre	
15.	Quiero añadir además que por ejemplo se diga en la familia el padre, que respete la madre la opinión. Y si la madre dice algo o lo castiga o cualquier cosa que actúe la madre, que el padre esté a favor de la madre (P4.R1_M)
Comunicación abierta	
16.	Intentamos que haya confianza `para que nos pueda contar sus problemas pero que ella siga también con su camino (P9.U2_H)
Resolución dialogada de conflictos	
17.	Tener que discutir con la persona que se levanta por la mañana con tu hijo, es que eso también nos lleva a un estrés diario....es que es un estrés diario. Es que cuando tú te acuestas, tú reflexiona luego en la cama, dices tú "Dios mío...si me he llevado más tiempo peleando con mi hijo prácticamente que a lo mejor hablando cosas que se tienen que hablar" (P1.R1_H)

En la Tabla 25, se muestran las 5 categorías con un mayor grado de fundamentación resultantes del análisis de los discursos de padres y madres participantes en el estudio en referencia a la definición de la "familia ideal".

Tabla 25. Características fundamentales de la familia ideal según las madres y los padres.

Categoría	Descripción*	Cita ejemplo
Resolución dialogada de conflictos	Capacidad familiar de resolver las dificultades utilizando la comunicación y el diálogo como herramienta principal.	<i>Tener que discutir con la persona que se levanta por la mañana con tu hijo, es que eso también nos lleva a un estrés diario....es que es un estrés diario. Es que cuando tú te acuestas, tú reflexiona luego en la cama, dices tú "Dios mío...si me he llevado más tiempo peleando con mi hijo prácticamente que a lo mejor hablando cosas que se tienen que hablar" (P1.R1_H)</i>
Educación en valores	Educación parento-filial basada en la transmisión de valores personales, familiares y sociales.	<i>Yo he intentado desde chicos transmitirles los mismos valores a chicos y a chicas. No hay valores mejores para niños o niñas. Los valores son los valores para unos y para otros (P1.U2_M)</i>
Autoridad parental	Capacidad de los padres y madres de poner normas, límites y ejercer el control en relación a los hijos e hijas.	<i>Y cuando le tengo que poner normas y límites pues se los pongo, y me paso el día poniendo normas y límites (P7.U2_M)</i>
Equilibrio autonomía-control de los hijos	Balance entre la supervisión y el control parental y la libertad otorgada a los hijos e hijas.	<i>Creo que es una cuestión normal. Como padres debemos marcarles unos referentes, por qué, pues porque nuestra experiencia nos hace saber que hay cuestiones dónde está el peligro y dejarles que a la vez desarrollen su propia personalidad. No creo que haya que preocuparse en exceso. Sólo marcar dentro de nuestra responsabilidad como padre y educadores, referentes sin más, no a dónde tienen que ir, sino para que ellos sepan buscar esos lugares y esos límites, y saber las consecuencias de sobrepasarlos (P8.U2_H)</i>
Confianza	Característica de la familia en la que los miembros se fían de los demás y sienten que pueden compartir todo con ellos.	<i>Es importante confiar en ellos. Creemos que confían en nosotros (P3.U2_M)</i>

**Descripción fundamentada en el discurso de los adolescentes.*

Las 5 categorías que mejor definirían la visión de padres y madres acerca de la "familia ideal" son las siguientes: resolución dialogada de conflictos, educación en valores, autoridad parental, equilibrio autonomía-control de los hijos y confianza.

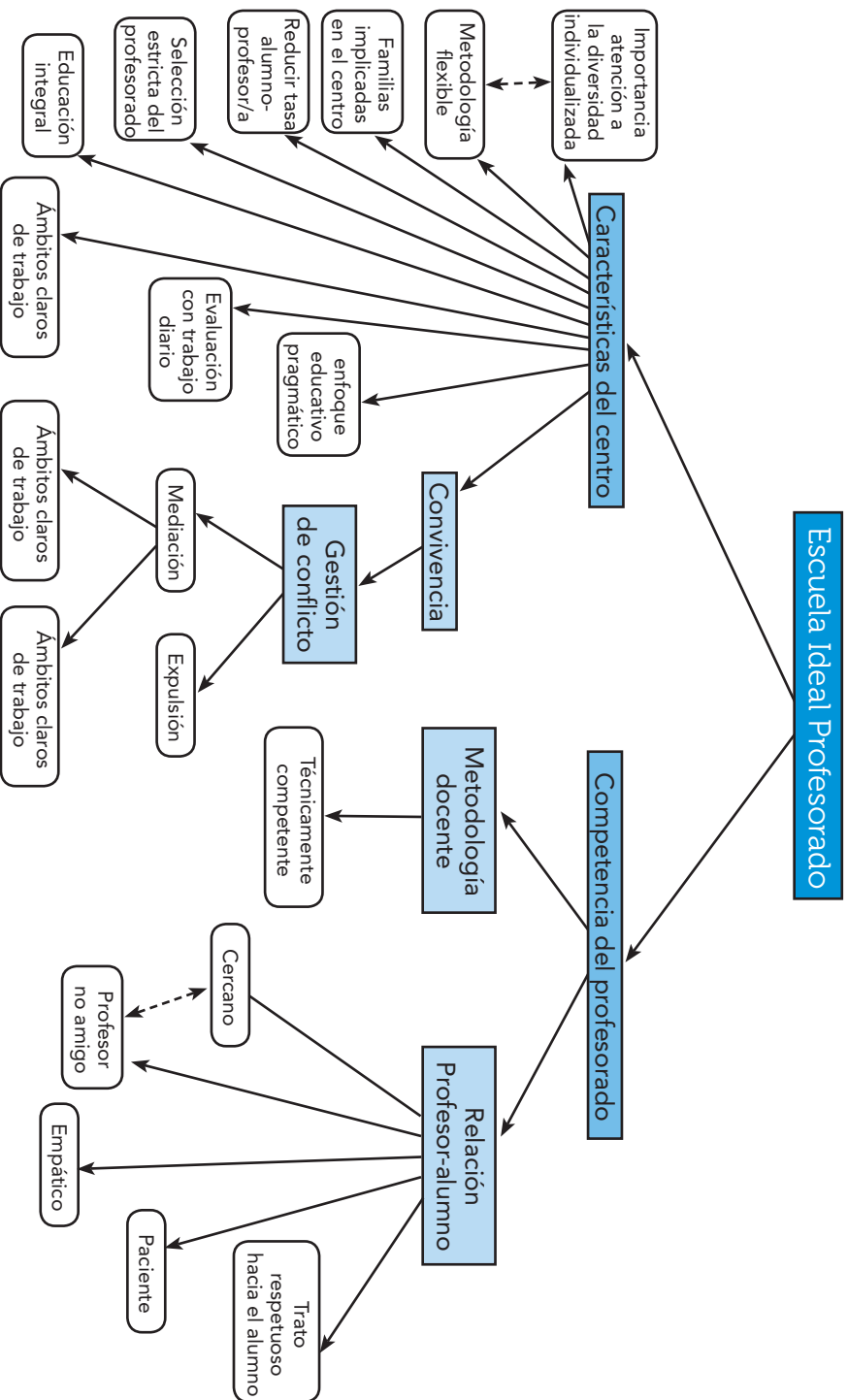
Cuatro de estas categorías pertenecen a la categoría primaria denominada estilo parental (educación en valores, autoridad parental, equilibrio autonomía-control de los hijos, resolución dialogada de conflictos) y una a clima familiar (confianza).

4.2.3. La escuela ideal según el profesorado.

Los resultados referidos a la concepción de la “escuela ideal” que mantienen las profesoras y los profesores mantienen un cierto paralelismo con los presentados de padres y madres con respecto a la “familia ideal”. Además, cabe señalar que fueron los de mayor riqueza en cuanto a categorías conceptuales de todos los temas sobre los que el profesorado fue interrogado.

Como puede apreciarse en la Figura 11, del discurso mantenido se desprendieron dos categorías primarias que articularon la visión del profesorado acerca de la “escuela ideal”: “las características del centro” y “las competencias del profesorado”. En primer lugar, la categoría “características del centro” concentró el mayor número de categorías secundarias, encontrándose representados aspectos referidos a la convivencia, la dinámica del aula, la selección del profesorado, la metodología y la política del centro. En segundo lugar, la categoría “competencias del profesorado” ofreció una definición del “profesor ideal” a partir de seis categorías, cinco de ellas pertenecientes al plano del afecto y los valores (respetuoso, cercano, no amigo, empático, paciente) y otra al profesional (técnicamente competente). A continuación se describirán detenidamente cada una de las categorías resultantes del análisis.

Figura 11. Características de la escuela ideal según el profesorado.



Como se observa en la Figura 11, el profesorado definió la escuela ideal teniendo en cuenta dos categorías principales: las “características del centro educativo” y las “competencias del profesorado”.

a) Características del centro educativo

Por lo que se refiere a las “características del centro”, entre los aspectos claves mencionados por el profesorado, destacaron 6 aspectos básicos: “la convivencia”, “la importancia de una adecuada atención a la diversidad”, la presencia de una “metodología flexible”, la necesidad de la “implicación de las familias”, la “reducción de la tasa de alumnos o alumnas por aula” y la “selección estricta del profesorado” expresada a través de una queja por parte del profesorado participante en el estudio, quienes señalan además que el docente no sólo debía ser alguien que contase con conocimientos acerca de unos contenidos concretos vinculados a una materia, sino que además debía poseer unas competencias pedagógicas que deberían poder ser evaluadas en las pruebas de acceso a la enseñanza y, más tarde, en los propios centros educativos. Esta concepción acerca de que el profesorado posea competencias pedagógicas contrasta con la opinión, que alcanza cierta prevalencia en redes sociales y entre el profesorado de secundaria, sobre la escasa utilidad de las competencias y conocimientos pedagógicos para el ejercicio del rol profesional (Moreno, 2006).

- *Es importante cambiar tu forma de actuar en función del alumno, tiene que ser muy personalizado que hay algunos alumnos que necesitan mucho apoyo muchas explicaciones para entender...la diversidad (Pr4.U2_H)_La importancia de una atención a la diversidad*
- *Yo no quitaría el examen pero habría que pensar en redacciones, exposiciones, comentarios, diálogo que reflexionen, no pensar tanto en examen (Pr2.U2_M)_Metodología flexible*
- *En vez de ser una ayuda para el colegio, lo que quieren es quitarse el problema del niño. A los padres últimamente les da igual que el niño consiga más o menos estudios o conocimientos, lo que quieren es “¿Mi hijo va a pasar de curso? Con un 5 pues perfecto pero va a pasar” (Pr4.U2_H)_Implicación de las familias*
- *Yo creo que todos los profesores estarían de acuerdo en que algunas de las claves son menor ratio de alumnos y más profesores de apoyo (Pr3.U1_M)_Reducción de la tasa de alumnos/as por profesor/a*
- *Uno de los problemas de la enseñanza pública es que somos funcionarios. Apruebas tu oposición y después puedes ser una persona que trabaja y se implica a destajo, o una persona que pasa olímpicamente y lee el periódico en clase (Pr4.U1_H)_Selección estricta del profesorado*

En relación a la convivencia, se resaltó la importancia de la fórmula de “gestión de conflictos” adoptada en el centro. Dentro de esta categoría el profesorado destacó tres aspectos esenciales: el “trato respetuoso hacia el alumnado” como estrategia

de prevención de situaciones conflictivas, la “mediación”, tanto en el sentido de alumnos o alumnas que actúen como mediadores (conflictos entre alumnado) como la mediación llevada a cabo por un docente (conflictos entre alumnado y profesorado) y la “expulsión” como último recurso cuando fallesen los anteriores.

- *Si se les trata con su edad como personas se elimina en gran parte el riesgo de conflicto (Pr1.U2_H)_Trato respetuoso hacia el alumnado*
- *Con la intervención de ellos se está llevando muy bien. Llevamos ya unos pocos de años que todos los problemas se están resolviendo muy bien y se está creando en las clases la figura de los mediadores (Pr2.R1_M)_Mediación*
- *Varía mucho de unos casos a otros, a veces lo resuelves echándolos de clase, mandándolos al aula de convivencia (Pr4.U1_H)_Expulsión*

Cabe destacar que son muy sugerentes las aportaciones realizadas por el profesorado respecto a la gestión de los conflictos en el centro y las diferentes fórmulas de convivencia propuestas. Estos resultados son coherentes con las aportaciones realizadas desde la literatura científica en la que se indica que la implicación del profesorado en las estrategias de convivencia en el centro escolar es una de las piedras angulares de su buen funcionamiento, unido a la implicación del alumnado (alumnado mediador) y de las familias (Cava y Musitu, 2002; Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011; Díaz-Aguado, 2006; Ortega y Del Rey, 2003).

Por último, respecto a las características del centro educativo ideal, los profesores mencionaron que la “escuela ideal” tendría: una “educación integral” no sólo centrada en contenidos académicos sino también en la formación de la persona, “ámbitos claros de trabajo” para evitar confusión y sobrecarga de rol en la figura del profesorado sobre todo con demandas pertenecientes a otros contextos de desarrollo, la posibilidad de hacer una “evaluación con el trabajo diario” y finalmente un “enfoque educativo pragmático” centrado en la enseñanza de aprendizajes útiles para la vida diaria y no contenidos teóricos vacíos. Como bien queda recogido en Pertegal y Hernando (2015), en tiempos pasados la expresión “La familia educa, la escuela enseña” parecía sintetizar claramente el papel y funciones de la familia y de la escuela en la sociedad. La escuela siempre ha educado en actitudes y valores, pero durante mucho tiempo ello no se reconocía explícitamente ni se recogía su función educativa en la legislación, lo que dio lugar a la denominación de “currículum oculto”. Sin embargo, a día de hoy está más aceptado que la escuela tiene que contribuir al desarrollo de actitudes y valores centrales en una sociedad democrática, como la igualdad y la tolerancia,. De hecho, la legislación educativa se posiciona claramente hacia una educación integral del alumnado. Centrar la educación en la mera instrucción de conocimientos académicos de cara al logro académico resultaría hoy en día una propuesta “descorazonada” al centrarse solo en educar el plano cognitivo del alumnado. Como se pone de manifiesto desde la conferencia de Educación para la Salud de Estrasburgo en 1990, y la consiguiente creación de la red de escuelas promotoras de la salud, las escuelas deben tener un importante papel en la prevención y promoción de la salud de sus estudiantes.

- *Sería un centro que no base su esfuerzo en sacar niños tremendamente competitivos, inteligentes...sino personas íntegras con una formación integral que les hace ser buenas personas, que ayudan a los demás y preparadas para insertarse en la sociedad que les ha tocado vivir (Pr1.U2_H)_Educación Integral*
- *Es que yo no la considero como labor mía...yo creo que eso tiene que venir de casa, madre o padre. Es que si un niño es maleducado...es que si entra y no te dice buenos días (Pr3.R1_M)_Ámbitos claros de trabajo*
- *Lo que me gusta es el trabajo en clase, si veo que está trabajando voy a valorarlo mucho más que el niño que me trae de casa...diciendo "mira tengo todas las láminas", sí pero yo no te he visto trabajar, no sé si lo has hecho tú u otra persona. Si no me entregan los trabajos o no hacen nada en clase pero me sacan un 10 en el examen, no me dice nada (Pr4.U2_H)_Evaluación con el trabajo diario*
- *No ven que eso tenga una practicidad, que en la realidad eso les pueda servir para algo, entonces, estamos un poco alejados del mundo real un poco, pienso, lo teórico; en otros países se hace mucho más práctico y todos los niños aprenden a hacer cosas prácticas, entonces, yo creo que una cosa fundamental (Pr6.R1_H)_Enfoque educativo pragmático*

b) Competencias del profesorado

La segunda de las categorías principales se refiere a las "competencias del profesorado", es decir a aquellas características del docente dentro de una escuela ideal favorecedora del desarrollo positivo de su alumnado.

Los profesores y profesoras que participaron en esta investigación definieron como fundamentales las siguientes características del profesorado: "respetuoso con el alumnado", "cercano pero no amigo", alguien con el que tienen un canal de comunicación abierto constantemente y que muestra interés por sus problemas pero sabe mantener las distancias, "empático", alguien que es capaz de ponerse en el punto de vista del alumnado, "paciente", alguien que controla sus emociones y resuelve sin conflictos las diferentes situaciones, y "competente técnicamente", alguien que domina y se preocupa por la materia que imparte.

- *Si un profesor es respetuoso, difícilmente le van a faltar el respeto y además no exigiendo aquello que uno no está dispuesto a dar (Pr1.U2_H)_Respetuoso con el alumnado*
- *Estar cerca de ellos, aunque no tengas tiempo, si tú ves un niño que normalmente está alegre y ese día "que te pasa, te duele la cabeza o está triste, a lo mejor has dormido poco" (Pr4.R1_M)_Cercano (profesor no amigo/a)*
- *Tiene que ser una persona que comprenda, que sepa escuchar, que comprenda (Pr1.R1_H)_Empático*
- *Y que sea paciente, muchas veces hay situaciones que requieren de esa cualidad (Pr3.U2_M)_Paciente*
- *El profesor debe ser competente desde el punto de vista técnico, que se prepara sus clases, su materia (Pr1.U2_H)_Competente técnicamente*

La visión del profesorado participante en este estudio en relación a las competencias que debe poseer un buen profesor es bastante similar a la encontrada en investigaciones desarrolladas en otros países. Así, tal y como ya pusieran de manifiesto diversos estudios, entre las cualidades personales que definen a un buen docente se destacan la amabilidad, cercanía, accesibilidad, disponibilidad y buena disposición para apoyar a los estudiantes cuando lo necesitasen (Aksoy, 1998; Epting et al., 2004; Murphy et al., 2004). También la justicia, la paciencia, el entusiasmo por la enseñanza (Beizhuizen et al., 2001; Murphy et al., 2004) y el mostrarse educados y respetuosos con los estudiantes (Arnon y Reichel, 2007; Murphy et al., 2004).

En la Tabla 26 se presentan a modo de ejemplo algunas de las citas que han fundamentado cada una de las categorías que se incluyen dentro de la categoría central “Escuela Ideal: características del centro según el profesorado”.

Tabla 26. Ejemplo de Citas para la categoría central Escuela Ideal: características del centro según el profesorado.

Características del centro	
La importancia de una atención a la diversidad	
1.	Es importante cambiar tu forma de actuar en función del alumno, tiene que ser muy personalizado que hay algunos alumnos que necesitan mucho apoyo muchas explicaciones para entender...la diversidad (Pr4.U2_H)
Metodología flexible	
2.	Yo no quitaría el examen pero habría que pensar en redacciones, exposiciones, comentarios, diálogo que reflexionen, no pensar tanto en examen (Pr2.U2_M)
Implicación de las familias	
3.	En vez de ser una ayuda para el colegio, lo que quieren es quitarse el problema del niño. A los padres últimamente les da igual que el niño consiga más o menos estudios o conocimientos, lo que quieren es "¿Mi hijo va a pasar de curso? Con un 5 pues perfecto pero va a pasar" (Pr4.U2_H)
Reducción de la tasa de alumnos/as por profesor/a	
4.	Yo creo que todos los profesores estarían de acuerdo en que algunas de las claves son menor ratio de alumnos y más profesores de apoyo (Pr3.U1_M)
Selección estricta del profesorado	
5.	Uno de los problemas de la enseñanza pública es que somos funcionarios. Apruebas tu oposición y después puedes ser una persona que trabaja y se implica a destajo, o una persona que pasa olímpicamente y lee el periódico en clase (Pr4.U1_H)
Gestión del conflicto:	
Trato respetuoso hacia el alumnado	
6.	Si se les trata con su edad como personas se elimina en gran parte el riesgo de conflicto (Pr1.U2_H)
Mediación	
7.	Con la intervención de ellos se está llevando muy bien. Llevamos ya unos pocos de años que todos los problemas se están resolviendo muy bien y se está creando en las clases la figura de los mediadores (Pr2.R1_M)
8.	Ver si están en clase y no se llevan bien, que hablen entre ellos, eso es labor del profesor y del tutor sobre todo. Si tienes a dos alumnos muy diferenciados en una clase, tienes que hacer 2, 3, las tutorías que, hagan falta para unir al grupo (Pr4.U2_H)
Expulsión	
9.	Varía mucho de unos casos a otros, a veces lo resuelves echándolos de clase, mandándolos al aula de convivencia (Pr4.U1_H)

Otras características del centro

Educación Integral

10. Sería un centro que no base su esfuerzo en sacar niños tremendamente competitivos, inteligentes...sino personas íntegras con una formación integral que les hace ser buenas personas, que ayudan a los demás y preparadas para insertarse en la sociedad que les ha tocado vivir (Pr1.U2_H)

Ámbitos claros de trabajo

11. Es que yo no la considero como labor mía...yo creo que eso tiene que venir de casa, madre o padre. Es que si un niño es maleducado...es que si entra y no te dice buenos días (Pr3.R1_M)

Evaluación con el trabajo diario

12. Lo que me gusta es el trabajo en clase, si veo que está trabajando voy a valorarlo mucho más que el niño que me trae de casa...diciendo "mira tengo todas las láminas", sí pero yo no te he visto trabajar, no sé si lo has hecho tú u otra persona. Si no me entregan los trabajos o no hacen nada en clase pero me sacan un 10 en el examen, no me dice nada (Pr4.U2_H)

Enfoque educativo pragmático

13. No ven que eso tenga una practicidad, que en la realidad eso les pueda servir para algo, entonces, estamos un poco alejados del mundo real un poco, pienso, lo teórico; en otros países se hace mucho más práctico y todos los niños aprenden a hacer cosas prácticas, entonces, yo creo que una cosa fundamental (Pr6.R1_H)

Competencias del profesorado

Respetuoso con el alumnado

14. Si un profesor es respetuoso, difícilmente le van a faltar el respeto y además no exigiendo aquello que uno no está dispuesto a dar (Pr1.U2_H)

Cercano (profesor no amigo/a)

15. Estar cerca de ellos, aunque no tengas tiempo, si tú ves un niño que normalmente está alegre y ese día "que te pasa, te duele la cabeza o está triste, a lo mejor has dormido poco" (Pr4.R1_M)

Empático

16. Tiene que ser una persona que comprenda, que sepa escuchar, que comprenda (Pr1.R1_H)

Paciente

17. Y que sea paciente, muchas veces hay situaciones que requieren de esa cualidad (Pr3.U2_M)

Competente técnicamente

18. El profesor debe ser competente desde el punto de vista técnico, que se prepara sus clases, su materia (Pr1.U2_H)

En la Tabla 27 se presentan las cinco categorías conceptuales que presentaron una mayor fundamentación y que facilitaron la descripción de la "escuela ideal" según el discurso de los profesores y las profesoras.

Tabla 27. Características fundamentales de la escuela ideal según el profesorado.

Categoría	Descripción*	Cita ejemplo
Metodología flexible	Variedad de métodos docentes en la práctica diaria.	<i>Es importante cambiar tu forma de actuar en función del alumno, tiene que ser muy personalizado que hay algunos alumnos que necesitan mucho apoyo muchas explicaciones para entender...la diversidad (Pr4.U2_H)</i>
Reducción de la tasa de alumnos/as por profesor/a	Disminución del alumnado por aula.	<i>Yo creo que todos los profesores estarían de acuerdo en que algunas de las claves son menor ratio de alumnos y más profesores de apoyo (Pr3.U1_M)</i>
Educación Integral	Educación más allá de los aspectos estrictamente académicos.	<i>Sería un centro que no base su esfuerzo en sacar niños tremendamente competitivos, inteligentes...sino personas íntegras con una formación integral que les hace ser buenas personas, que ayudan a los demás y preparadas para insertarse en la sociedad que les ha tocado vivir (Pr1.U2_H)</i>
Cercano	Vínculo emocional del profesorado con el alumnado basado en la cercanía y el afecto pero no basada en la simetría.	<i>Estar cerca de ellos, aunque no tengas tiempo, si tú ves un niño que normalmente está alegre y ese día "que te pasa, te duele la cabeza o está triste, a lo mejor has dormido poco" (Pr4.R1_M)</i>
Trato respetuoso hacia el alumnado	Dar y reconocer la presencia como seres humanos de los alumnos en el trato del profesorado.	<i>Si se les trata con su edad como personas se elimina en gran parte el riesgo de conflicto (Pr1.U2_H)</i>

*Descripción fundamentada en el discurso de los adolescentes.

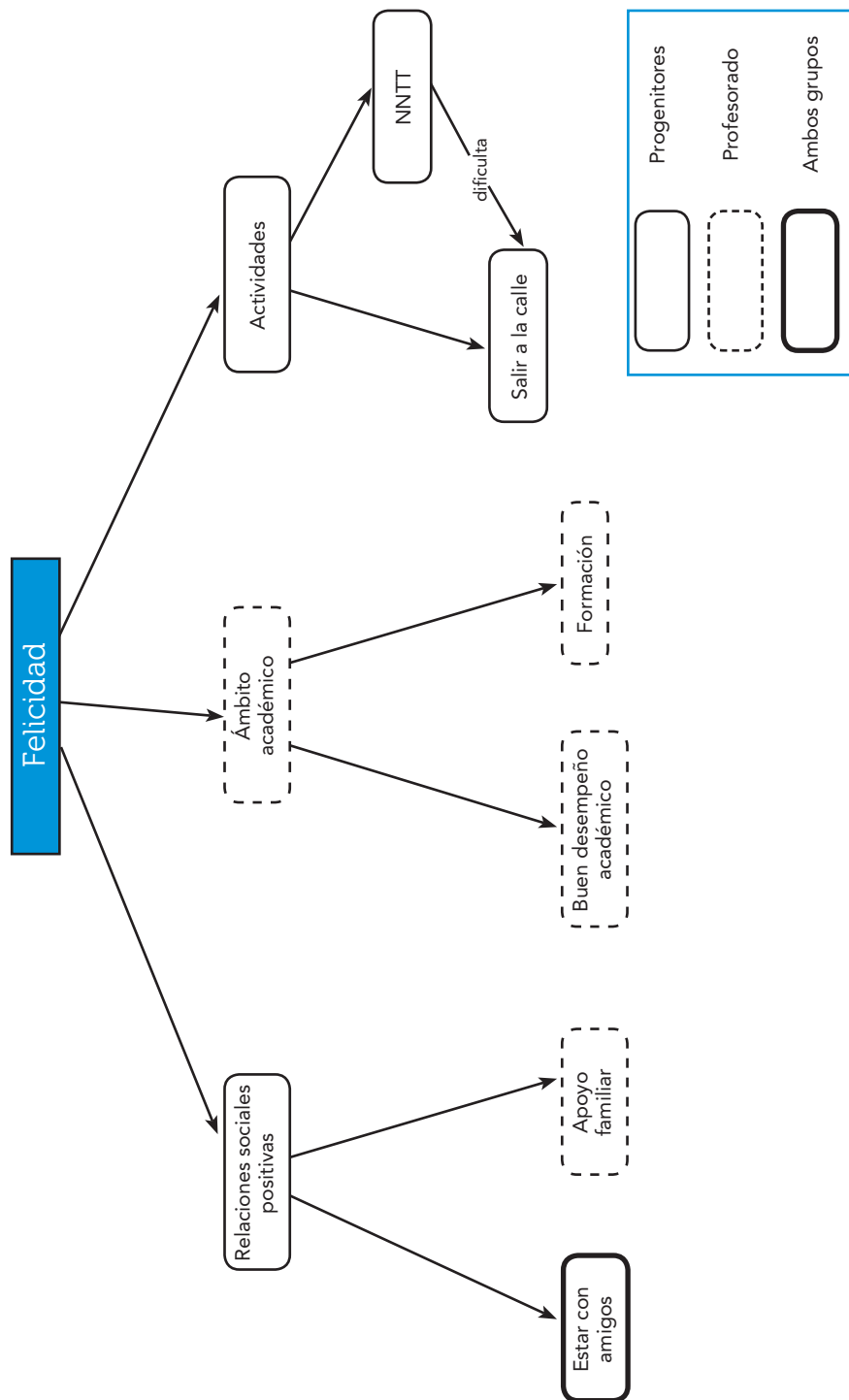
Como se muestra en la Tabla 27, la "escuela ideal" según el profesorado se articuló en torno a cinco categorías fundamentales: emplea una metodología flexible, tiene una tasa de alumnos por profesor reducida, apuesta por una educación integral y está formada por un profesorado cercano y respetuoso con el alumnado. Tres de las categorías pertenecerían a las "características del centro y metodología docente" (metodología flexible, tasa de alumnos por profesor reducida, educación integral) y dos de ellas a las "competencias del profesorado" (cercanía y respeto con el alumnado).

4.2.4. La felicidad adolescente según madres, padres y profesorado.

El análisis de los discursos de los padres, las madres y el profesorado participantes en el estudio, respecto a cuáles son los factores que se relacionan con la felicidad” de los y las adolescentes ha dado como resultado tres categorías primarias: relaciones sociales positivas, ámbito académico y actividades realizadas en el tiempo de ocio (ver Figura 12).

Es el segundo de los mapas comunes para ambos grupos, por lo que como ocurría con el anterior, se presenta una leyenda en el margen inferior derecho para identificar visualmente las categorías compartidas y específicas de cada grupo.

Figura 12. Características de la felicidad de los/las adolescentes según padres, madres y profesorado.



Como puede observarse en la figura anterior, padres, madres y profesorado coincidieron en señalar la importancia de mantener “relaciones positivas con amigos y amigas” para ser feliz en la etapa adolescente. Por lo tanto, al igual que ocurría cuando se trataba de definir al adolescente ideal, vuelven a aparecer las relaciones con los iguales como un elemento clave para determinar la felicidad adolescente que suscita un gran consenso entre personas adultas y jóvenes. Aunque es escasa la investigación que ha estudiado los factores que a juicio de educadores y progenitores contribuyen a la felicidad adolescente, Park y Peterson (2006) encontraron que madres y padres mencionaron en primer lugar el “ser cariñoso”. Mucho más abundante es la evidencia empírica que indica la influencia positiva que estas relaciones tienen sobre el bienestar adolescente (Brown y Larson, 2009; Oberle et al., 2010). Una evidencia que parece haber traspasado las fronteras del mundo académico, para sensibilizar a la sociedad en general sobre el importante papel que desempeñan las relaciones de amistad para garantizar la felicidad de chicos y chicas adolescentes. Podría decirse que, al igual que ha ocurrido con la investigación empírica, se ha pasado de considerar al grupo de iguales como incitador de conductas desviadas a atribuirle importantes efectos positivos sobre el desarrollo y el bienestar adolescente (Sánchez-Queija y Sánchez, 2015).

- *La confianza en sí mismos y sentirse queridos por los iguales (P5.U2_M)_ Relaciones sociales positivas*
- *No verse aislados, relacionarse eficazmente (Pr2.U1_H)_ Relaciones sociales positivas*

Además, profesores y profesoras destacaron el valor de vivenciar estas relaciones también en el contexto familiar, centrándose en la ayuda por parte de padres y madres (“apoyo familiar”). Como cabría esperar, el profesorado, por formación y experiencia, no podría ser ajeno al importante efecto que el apoyo parental tiene sobre el bienestar adolescente. Y es que quizá este sea uno de los aspectos más investigados y sobre el que existe una mayor evidencia empírica: a pesar del creciente papel del grupo de iguales a lo largo de la adolescencia, madres y padres siguen ocupando un lugar protagonista en la vida de chicos y chicas (Parra y Oliva, 2015).

- *Sobre todo que están arropados por su familia, una familia equilibrada donde encuentre apoyo, que lo ayuden (Pr4.R1_M)_Apoyo familiar*

Siguiendo con el comentario del mapa, se observa que el profesorado hizo referencia a aspectos del ámbito académico: la felicidad adolescente se traduce en la escuela en tener un “buen desempeño académico” y en lograr obtener una buena “formación” para su tránsito al mundo laboral y para entrar en el mundo cultural adulto. En este punto coincide el profesorado con el alumnado, ya que también chicos y chicas mencionaron el buen desempeño académico como uno de los factores que contribuyen a su felicidad.

- *Pues que lleve bien sus clases, que vaya a buen ritmo. (Pr1.U1_M)_ Buen desempeño académico*
- *Creo que el largo plazo, nuestros alumnos serán más felices si adquieren educación y cultura, si tienen acceso a la vida cultural o del conocimiento (Pr4. U1_H)_Tener formación*

Entre los indicadores de felicidad adolescente los progenitores hicieron referencias a la realización de “actividades” de ocio y tiempo libre positivas y enriquecedoras y subrayaron que el uso de las nuevas tecnologías (como Smartphone, Tablet, juegos on-line, etc.) potencialmente puede dificultar otras actividades de ocio más tradicionales y positivas como salir a la calle para estar con amigos/as. Parece que cuando se trata del uso del tiempo libre las preocupaciones de madres y padres van más allá de los tradicionales desvelos acerca de la implicación de los hijos en el consumo de sustancias o en comportamientos antisociales. Teniendo en cuenta que chicos y chicas pasan cada vez más tiempo en contacto con las nuevas tecnologías no es de extrañar que haya surgido una importante preocupación social, a la que los progenitores no son ajenos, por las consecuencias que pueden derivarse del uso intensivo de las mismas (Ballesteros y Megías, 2015; Oliva et al., 2012; Rial, Gómez, Braña y Varela, 2014). Así, en los últimos años han sido frecuentes los estudios acerca de los efectos de este uso que han señalado algunas consecuencias indeseables, entre las que destaca el riesgo de adicción (Billieux y Van der Linden, 2012; Oliva et al., 2012), el ciberacoso, las alteraciones del sueño o el aumento de la conflictividad en las relaciones parento-filiales (Spies-Shapiro y Margolin, 2014). No obstante, es necesario mencionar que también es importante la evidencia empírica que revela efectos positivos derivados de su uso (Apaolaza, He y Hartmann, 2014; Bourgeois, Bower y Carroll, 2014)

- *Debido a las NNTT creo que han perdido mucho en este aspecto, porque los juegos son muy adictivos, no juegan, hay que obligarlos a bajar a la calle a que cojan un libro (P2.U2_H)*

En la Tabla 28 aparecen, a modo de ejemplo, algunas de las citas que han fundamentado cada una de las categorías que se incluyen dentro de la categoría central “Felicidad según padres, madres y profesorado”.

Tabla 28. Ejemplo de Citas para la categoría central Felicidad, según padres, madres y profesorado.

Relaciones sociales positivas (progenitores y profesorado)	
1.	La confianza en sí mismos y sentirse queridos por los iguales (progenitores) (P5.U2_M)
2.	No verse aislados, relacionarse eficazmente (Pr2.U1_H)
Apoyo familiar (profesorado)	
3.	Sobre todo que están arropados por su familia, una familia equilibrada donde encuentre apoyo, que lo ayuden (Pr4.R1_M)
4.	Lo que ha dicho ella, a nivel familiar y demás que a veces va unida y otras veces no (Pr5.R1_H)
Ámbito académico (profesorado)	
Buen desempeño académico	
5.	Pues yo recuerdo aquellos alumnos de la FP de los últimos años de la FP, sí, aquellos chicos, yo creo, marcaron un poco, que eran muy bueno sea académicamente (Pr2.R1_M)
6.	Pues que lleve bien sus clases, que vaya a buen ritmo. (Pr1.U1_M)
Tener formación	
7.	De hecho algunos de los que daban vueltas en la puerta vuelven a matricularse cuando son mayores de edad con 18 años. El conseguir un título no les garantiza la felicidad, pero es un pasito más (Pr3.U1_M)
8.	Creo que el largo plazo, nuestros alumnos serán más felices si adquieren educación y cultura, si tienen acceso a la vida cultural o del conocimiento (Pr4.U1_H)
Ocio y tiempo libre (progenitores)	
Salir a la calle y uso de las NNTT	
9.	Debido a las NNTT creo que han perdido mucho en este aspecto, porque los juegos son muy adictivos, no juegan, hay que obligarlos a bajar a la calle a que cojan un libro (P2.U2_H)
10.	Hay niños que aprovechan las infraestructuras y otros no, que están enganchados a los móviles (P2.U2_H)

En la Tabla 29 se presenta la “categoría clave”, es decir, aquella en la que tanto los padres y las madres como el profesorado coinciden a la hora de definir los factores más relacionados con la “felicidad adolescente”.

Tabla 29. Característica fundamental de la felicidad adolescente según las madres, los padres y el profesorado.

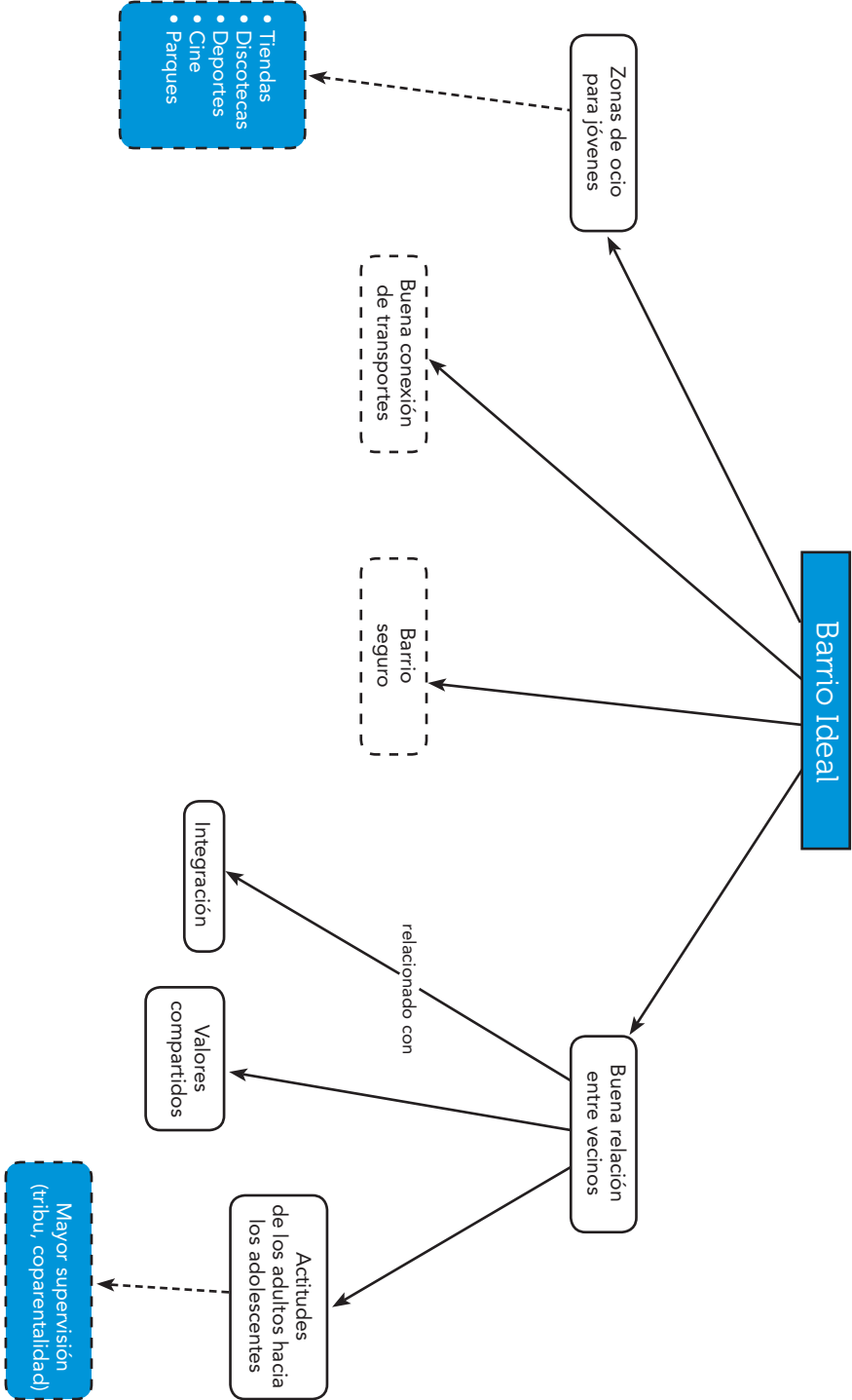
Categoría	Descripción*	Cita ejemplo
Estar con amigos	Mantener relaciones positivas con amigos y amigas	La confianza en sí mismos y sentirse queridos por los iguales (P5.U2_M)

*Descripción fundamentada en el discurso de los adolescentes.

4.2.5. El barrio ideal según madres y padres.

En la Figura 13 se presenta el mapa conceptual resultante del análisis de la información recogida con progenitores de adolescentes que han participado en la investigación respecto a cuáles son las características que describen un “barrio ideal” para el desarrollo positivo de los y las adolescentes.

Figura 13. Características del barrio ideal según madres y padres.



Es de interés destacar que madres, padres y adolescentes coinciden en sus percepciones respecto del barrio ideal por lo que soslayaremos la discusión puesto que esta ya se elaboró en el apartado anterior referido a los adolescentes.

Como se observa en el mapa los aspectos más destacados que según los progenitores promueven el desarrollo positivo de adolescentes, están relacionados con la presencia de “zonas de ocio” adecuadas para jóvenes, entre ellas, tiendas, discotecas, instalaciones deportivas, cines, parques, etc.

- *Estoy de acuerdo. De hecho yo a veces aprovecho que veo a alguien en la calle y les hablo de las consecuencias del alcohol. Aquí faltan cosas para el adolescente. Como no se metan en un bar con 16 años, tienen pocas actividades. No sé si se piensa cuando se construyen las ciudades que en los barrios hay adolescentes. Bueno, hay algo para deporte. El sábado y domingo ¿a dónde van?, al cine y ya está. Deben fomentarse otros valores que no sea sólo pasar el tiempo en un bar. En vez de gastar en cosas de prevención ¿por qué no gastar ya en las cosas que necesitan? Para que no les resulte tan atractivo pasar el tiempo en un bar. (P7.U2_M)_Zonas de ocio para jóvenes*

En segundo lugar, se observa la categoría relacionada con una “buena conexión en medios de transporte” y se obtiene principalmente de los discursos de los progenitores de las zonas rurales. Esta diferencia con los padres del entorno urbano estriba en que en numerosas ocasiones los padres de zonas rurales son los que trasladan a sus hijos a la ciudad o a sitios de interés como cines, tiendas, discotecas, etc.

- *Estamos allí un poco aislados en ese tema, sí, porque tu hijo que vaya al cine, tienes que llevarlo tú y a lo mejor tu tampoco puedes... (P3.R1_M)_Buena conexión en medios de transporte*

Otros aspectos interesantes en los que los progenitores hacen hincapié, tanto de contextos urbanos como de contextos rurales, son la “seguridad” de las zonas que frecuentan los chicos y chicas y la “buena relación entre vecinos”, basada en la “integración” en el sentido de ofrecer ayuda y apoyo a todo el que lo necesite, los “valores compartidos”, basados en el respeto, la ayuda y el sentimiento comunitario y una “actitud de los adultos hacia los adolescentes” orientada a la posibilidad de que cualquier vecino esté legitimado para supervisar a los más jóvenes en el contexto del barrio, una categoría cercana al concepto de tribu educativa pero referida al contexto físico del barrio.

- *Yo vivo en un sitio donde hay muchos bares, indigentes, drogadictos. Y pasó por allí con mis hijos todos los días. Una sobrina vino el año pasado y no quería pasar porque le impactó y se asustó (P1.U2_M)_Seguridad*
- *Veo importante unas buenas relaciones de vecindad (P6.U2_H)_Buena relación entre vecinos*

En la Tabla 30 se recogen, a modo de ejemplo, algunas de las citas que han fundamentado cada una de las categorías que se incluyen dentro de la categoría central “Barrio ideal según padres, madres y profesorado”.

Tabla 30. Ejemplo de Citas para la categoría central Barrio Ideal, según madres y padres.

Zona de ocio para jóvenes	
1.	El niño en verano a la piscina, aquí en Sevilla ¿dónde están? No hay. También se va a instalaciones deportivas gratuitas (P7.U2_M)
2.	Pero luego del tema infraestructuras, cada barrio tiene su parque, su zona recreativa (P1.R1_H)
Buena conexión de transporte (Rural)	
3.	Estamos allí un poco aislados en ese tema, sí, porque tu hijo que vaya al cine, tienes que llevarlo tú y a lo mejor tu tampoco puedes... (P3.R1_M)
4.	Salir del pueblo es muy complicado (P2.R1_H)
Seguridad	
5.	Yo llamo a mi hija para recogerla yo, porque no la dejo venir de la red, que hay 100, 150, 200m a mi casa de noche, no por nada, porque no me fío... (P1.R1_H)
6.	Yo vivo en un sitio donde hay muchos bares, indigentes, drogadictos. Y pasó por allí con mis hijos todos los días. Una sobrina vino el año pasado y no quería pasar porque le impactó y se asustó (P1.U2_M)
Buena relación entre vecinos	
7.	Veo importante unas buenas relaciones de vecindad (P6.U2_H)
8.	Aquí en verano, tú vas por una calle en verano y te lleva todo el día diciendo “buenos días, buenas noches” porque a todo el mundo le aporta todavía y nosotros todavía lo hacemos (P1.R1_H)

En la Tabla 31 se presentan las tres “categorías clave”, es decir, aquellas con mayor fundamentación a la hora de definir los factores más relacionados con la “felicidad adolescente” según los padres y las madres.

Tabla 31. Características fundamentales del barrio ideal según padres y madres.

Categoría	Descripción*	Cita ejemplo
Zona de ocio para jóvenes	Presencia en el barrio de zonas específicas de diversión y esparcimiento para los y las jóvenes .	<i>El espacio en muchos barrios está mercantilizado, cubierto por sillas y veladores. No hay espacio. Los niños aquí molestan jugando al fútbol. El concepto de barrio no es para vida en el barrio sino para el comercio (P10.U2_H)</i>
Buena conexión	Medios de transporte que permitan conectar el barrio con el resto de la ciudad o pueblo, así como con otros núcleos urbanos.	<i>Estamos allí un poco aislados en ese tema, sí, porque tu hijo que vaya al cine, tienes que llevarlo tú y a lo mejor tu tampoco puedes... (P3.R1_M)</i>
Seguro	Seguridad en el barrio.	<i>La verdad que la sociedad ha cambiado mucho, de hace 10-15 años para acá esto se ha convertido en un pueblo...sigue siendo un pueblo tranquilo, evidentemente, y además él lo puede decir que es policía local, esto es un pueblo tranquilo, un pueblo que en teoría no hay muchas historias para dejar a los niños todavía que salgan más tiempo, que se recojan más tarde, que estén aquí (P1.R1_H)</i>

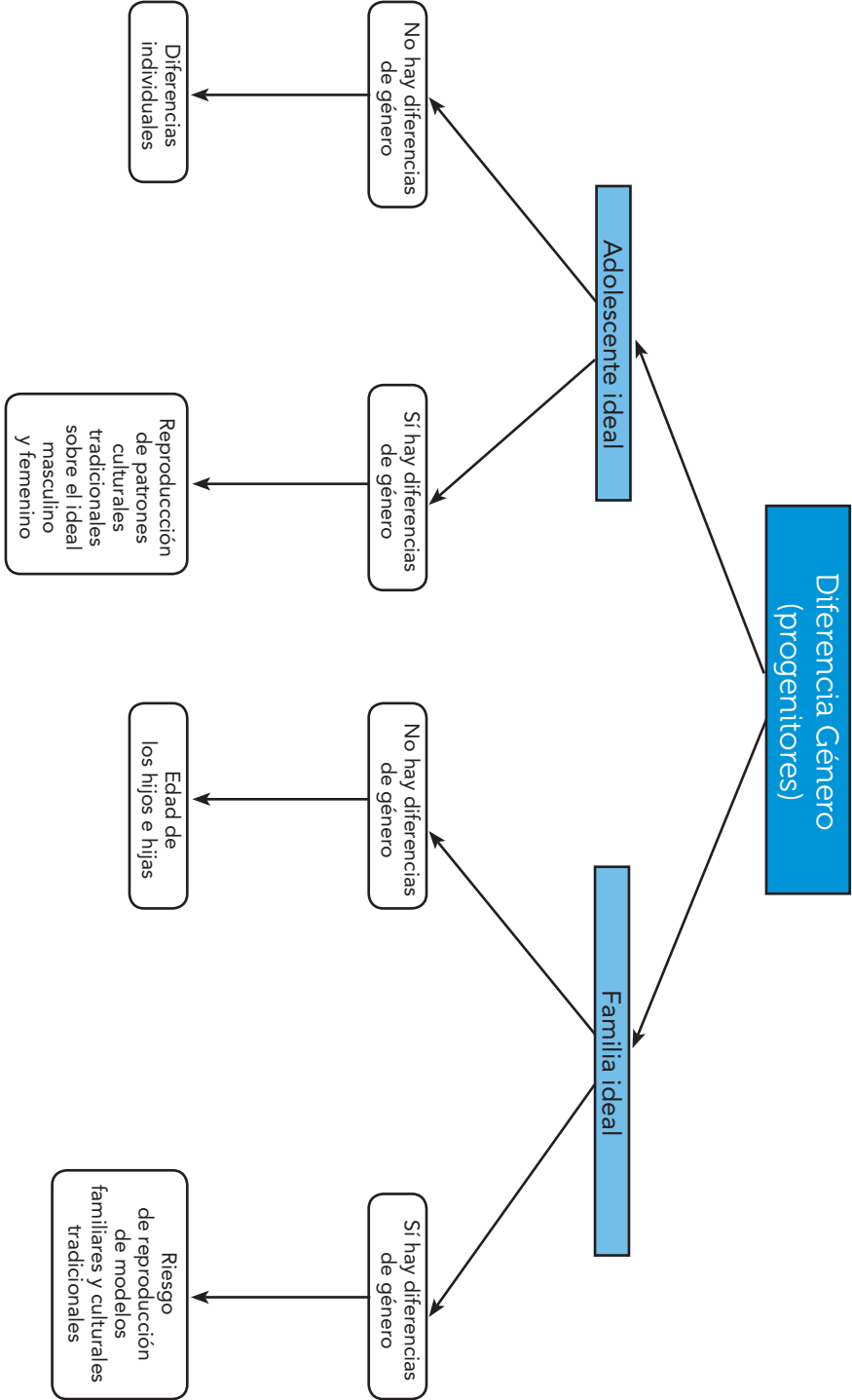
*Descripción fundamentada en el discurso de los adolescentes.

Hay acuerdo entre los padres y las madres participantes en la investigación en que el barrio ideal debe estar diseñado pensando en los y las adolescentes, estando presente espacios de ocio específicos para ellos y ellas, además de estar bien conectado con otras partes de la ciudad o pueblo y con otros núcleos urbanos y debe ser seguro. Las tres categorías más usadas en los discursos de padres y madres hacen referencia a aspectos estructurales o ambientales del barrio, siendo más valoradas que aspectos humanos (buena relación entre los vecinos).

4.2.6. La perspectiva de género según madres y padres.

A continuación se presentan las principales categorías referidas a las diferencias de género que emergen de las diferentes áreas tratadas en este estudio según los discursos de los padres y madres participantes (ver Figura 14). Se han encontrado dos áreas en las que las diferencias de género son remarcadas por los progenitores: la definición del "adolescente ideal" y de la "familia ideal".

Figura 14. Diferencias de género en la definición del Adolescente Ideal y la Familia Ideal según padres y madres.



En primer lugar, y con respecto a las diferencias de género en la definición del “adolescente ideal”, la mayoría de padres y madres afirmaron que no hay diferencias atribuibles al género, y que las diferencias existentes pueden ser controladas con la educación parental basada en la igualdad. Estos resultados son coherentes con los resultados de la literatura científica en los que se indica que el proceso de socialización del género es el resultado de la relación de niños y adolescentes en múltiples contextos (Povedano, 2012). Sin embargo, como es bien sabido, la familia ejerce una especial influencia en el desarrollo de las cogniciones, actitudes y comportamientos relacionados con el desarrollo del género en la adolescencia. Tenenbaum y Leaper (2002) desarrollaron un metanálisis sobre la investigación generada acerca de la influencia de los esquemas de género de los padres en los esquemas de género de sus hijos e hijas y observaron que los padres que presentaban identidades, actitudes y cogniciones estereotipadas de género tenían más probabilidades de tener hijos con intereses, actitudes y cogniciones típicas de su género que aquellos padres con identidades y actitudes más flexibles ante el género. Los padres pueden ser instructores, proveedores de oportunidades y servir de modelo para sus hijos, ya que tanto sus relaciones maritales como sus características de personalidad, sus intereses en actividades de ocio y sus actitudes pueden reflejar un rol de género más o menos flexible (McHale, Crouter y Whiteman, 2003; Wood y Eagly, 2012).

- *Yo he intentado desde chicos transmitirle los mismos valores a chicos y a chicas. No porque seas niños ser fuerte y no llorar y la niña delicada y sumisa. No hay valores mejores para niños o niñas. Los valores son los valores para unos y para otros. Es cierto que luego en la calle, con las amistades es donde empiezan a pensar de una u otra manera, pero para eso estamos los padres. Yo siempre estoy pendiente, aunque les parezca pesado o agobiante... “dónde estás, con quién has ido, hora de venir cómo vas vestido o vestida,...” y también decirles que traten a los demás como les gustaría que los trataran a ellos. Eso intento transmitir pero claro están rodeados de mucha información (S1.U2_M)_No diferencias de género*

También, algunos padres y madres consideraron que son las características individuales de cada menor (fortaleza personal y capacidad de afrontamiento) y la edad, y no tanto la variable género, lo que explicaría las diferencias generadas en el área investigada “adolescente ideal”. Este resultado es muy sugerente en la medida en que indica que los padres y madres otorgan un mayor peso a los factores individuales o a la edad para explicar las diferencias entre los adolescentes. Aunque es cierto que los factores individuales son importantes y son tenidos en cuenta en la literatura científica cuando tratamos de explicar el desarrollo durante la adolescencia, el género y los diferentes contextos de socialización tienen un peso fundamental en este proceso. Eagly y Wood (2013) realizaron un interesante trabajo sobre los 25 últimos años de debate en la comunidad científica respecto de la importancia de la naturaleza y de la educación en el desarrollo del género durante la infancia y la adolescencia y concluyeron que los contextos de socialización del género, la educación y los procesos de aprendizaje son fundamentales para el desarrollo de las capacidades, habilidades y potencialidades de chicas y chicos (Eagly y Wood, 2013).

- *Estoy de acuerdo pero que hay niños que también son débiles, no son tan fuertes como pensamos porque yo tengo dos y uno es de una manera y otro es de otra, entonces que es lo que digo que a cada uno hay que hacerlo, sea niño sea niña, depende de cada niño (P4.R1_M)_Diferencias individuales*
- *Yo en mi opinión, los mismos valores, depende ahora de la educación de los padres y de saberlos llevar como hay que llevarlo y dependiendo de su edad de cada uno, porque son etapas y no es la etapa lo mismo 16 que los 14 que los 18...es completamente diferente y cada niño es de una manera y cada niño, los padres sabemos cómo es cada uno de por sí, hay que darle a cada uno lo que es lo suyo, sin pasarse y sabiendo respetar y sabiendo lo que hoy en día hay (P3.R1_M)_Edad de los menores*

En el análisis realizado de los grupos de padres y madres, se encontró un discurso exclusivamente parental relacionado con las diferencias de género en el área del “adolescente ideal”. El discurso hizo referencia a la reproducción de patrones culturales tradicionales sobre el ideal masculino y femenino, a pesar del giro social y educativo hacia una modernidad que persigue una igualdad real entre géneros, pero un discurso que pertenece más al terreno de las ideas que a las prácticas educativas concretas llevadas a cabo en las familias y en las escuelas. Es bien sabido que los cambios en los estereotipos de género es una tarea que requiere de una gran voluntad y conciencia para que puedan generarse adecuadamente (Povedano et al., 2012). Así, el modelo social híbrido, o mixto, en el que nos encontramos actualmente integra características del modelo patriarcal, más conservador y clásico, y el modelo social igualitario de relación entre los géneros. En términos cognitivos se podría decir que, nos encontramos en una sociedad en periodo de acomodación a una nueva realidad relacional entre hombres y mujeres que requiere tiempo y trabajo conjunto desde los diferentes contextos y una mayor implicación desde las instituciones (familia, escuela y comunidad).

- *Estamos reproduciendo muchos valores antiguos de género. Sin embargo el contexto refuerza la diversidad, la libertad, algo más abierto de lo que les han socializado en familias y escuelas. Se están reproduciendo muchos los típicos roles masculinos y femeninos. La niña que quiere en la adolescencia estar muy arregladita, pintada, como un valor muy importante. Y el niño socializado en los típicos valores de la masculinidad, tengo que ser fuerte, no ser sensible, no expresar sentimiento, temerario porque los niños van hacia las niñas y no al revés. Es un contexto moderno pero ellos socializados a la antigua, ambos. Y niños más sensibles o expresivos, o empáticos, con otros valores, se ven diferentes, no saben muy bien cómo estar. Y las niñas que tienen otras formas de vestir, pensar o hacer, en su grupo de amigas también se ven un poco...creo que eso no se trabaja en los colegios y los papas y las mamás andamos reproduciéndolos (P5.U2_M)_Reproducción de patrones culturales*

Respecto de las diferencias de género en la definición de la “familia ideal” los progenitores concedieron un mayor peso a las variables relacionadas con el riesgo de

reproducción de modelos familiares y culturales tradicionales de género transmitidos principalmente en el seno familiar. A pesar de ello, un subgrupo de padres y madres participantes consideraron que, más que hablar de diferencias de género, se debería poner el acento en la diferencia de edad de los hijos e hijas. Sin embargo, coincidieron en una idea básica: no existen motivos para educar diferencialmente a un hijo o una hija por razón de su género, aceptando que socialmente sí pueden existir esas diferencias.

Se ha observado que el desarrollo del género en la adolescencia ocurre, en parte, cuando padres y madres tratan a los hijos e hijas de forma diferenciada y heteronormativa (McHale et al., 2003; Povedano, 2012). Aunque los modelos de socialización de género transmitidos tradicionalmente por la familia están cambiando, la educación diferenciada en función del género sigue siendo una realidad vigente en la mayoría de las familias que mantienen unos estereotipos de género muy resistentes al cambio y de los cuáles no son conscientes en muchas ocasiones (Povedano et al., 2015). El desarrollo evolutivo y la maduración pubescente durante la adolescencia marca un cambio en los estilos parentales educativos adaptándolos a las nuevas demandas de los jóvenes (Musitu y García, 2001). Así, es coherente que los progenitores de este estudio hayan indicado que la edad es determinante en esos procesos.

- *Yo creo que los tienen que tener completamente iguales, pero tiene que hacerle ver a la niña que también los reivindique, que los niños no se toman la misma educación hacia las niñas, hay que hacerlas fuertes para que sea igual que un varón; y eso tenemos que hacérselo ver nosotros porque en la sociedad los niños se imponen a las niñas. Entonces yo creo que hay que educarlos igual incluso sabiendo lo que hace tu no...no que tu como eres una niña...no...(P3. R1_M)_No diferencias de género*
- *Yo creo que depende de los padres y de la edad de los niños, sea niño o sea niña, no hay porque seleccionar a la niña porque es niña, ni al niño porque es niño. Yo en mi casa...mira, yo tengo 3 hijos, el mayor va a cumplir 19, el segundo 17, y la niña tiene 11 años, que tengo niña también y yo, es muy complicado, es muy difícil, mis hijos como digo yo no son malos, pero yo creo que a cada uno, dependiendo de su edad, sea niño o sea niña, hay que educarlo todos iguales, por supuesto, pero si el mayor tiene que estar una hora más y tiene que volver a mi casa a la hora que yo digo, ese vuelve a la hora que yo digo y el segundo, si le gusta más salir, pero yo digo que a la una aquí, a la una tiene que venir (P4. R1_M)_No diferencias de género-Edad de los hijos*
- *No es lo mismo pelear, pelear, me refiero... cuando el niño tiene 12 que tiene unos problemas y unas circunstancias a cuando tiene 16 que es más maduro, son otros problemas distintos...(P.R1_H)_No diferencias de género-Edad de los hijos*

Como se ha comentado anteriormente, la mayor parte de padres y madres coincidieron en la idea de que es un riesgo educar a los hijos y a las hijas diferencialmente en

función de su género y transmitir así modelos culturales tradicionales que están en la base de la socialización diferencial. Aunque existió un acuerdo básico entre los participantes: gran parte de esa transmisión es inconsciente, involuntaria. Como se ha comentado previamente, aunque los modelos de socialización de género están cambiando en el seno de las familias, la educación diferenciada en función del género es una realidad vigente en la mayoría de los hogares españoles (Megías y Ballesteros, 2014). En la evolución hacia modelos más igualitarios, relacionados en parte por las transformaciones en los roles sociales y laborales de padres y madres y los cambios en los estilos de vida, aún permanecen desigualdades muy importantes, originadas y promovidas por los estereotipos de género y el prejuicio o sexismo, que son, en muchas ocasiones, inconscientes en los progenitores y muy resistentes al cambio (González, Rodríguez y García, 2013).

- *Yo tengo niño y tengo niña y aunque no lo pienso y creo que no es justo, pero la responsabilidad, a la niña le cae toda, aunque tú no quieras, le cae. Y yo no soy machista ni muchos menos, al revés, me considero...pero es que lo haces inconscientemente, cuando te das cuenta "tú dices"...es que lo has hecho y tengo niños y tengo niña. El niño es más grande y yo comprendo que a la niña la carga mucho más que al niño, inconscientemente.(P5.R1_M)_Reproducción de modelos culturales*
- *Yo me lo cuestiono. Somos un producto cultural. Con mi hijo, si fuera una niña ¿lo educaría igual? Creo que hay una carga cultural que reproduzco (P7.U2_M)_Reproducción de modelos culturales*
- *No, ni mucho menos, al revés, me arrepiento cuando lo pienso, me arrepiento, pero no es lo mismo que el niño no te haga la cama que la niña no te haga la cama... ¿es machista? Sí, pero yo creo que caemos porque estamos educados en eso y aunque quiera superarte en eso, y eso es la cama, pero ahora, en salir, no es lo mismo que mi hijo llegue más tarde que mi hija llegue más tarde, no es lo mismo, aunque tú lo quieras ver...yo te digo a ti que la persona que tengo hija, que tengo hijo, es muy difícil de poner a los dos iguales, que es injusto, por supuesto, pero es una cosa que yo creo que para los padres, es una cosa un poco todavía incontrolable, porque yo cuando lo pienso, me doy cuenta, pero lo que yo le he hecho a mi hija no se lo he hecho a mi hijo y yo vengo de una familia igual que la mía, el niño mayor y yo era la más chica, en mi caso tengo mi hijo el mayor y mi hija la más chica, y yo en mi juventud me daba cuenta que a mí me caía otras cosas que a mi hermano no le caía y yo estoy repitiéndolo. Sé que no es justo, pero lo hago (P5.R1_M)_Reproducción de modelos culturales*
- *...normalmente, vamos a poner un 90% de las familias de España, son valores los que te han enseñado, te han educado, son valores que tú crees que son buenos, es verdad...a lo mejor están obsoleto pero sí que es verdad que nosotros creemos que son sólidos, que han ido bien a nosotros y de hecho la sociedad nuestra está progresando sobre esos valores, ¿vale? Nosotros intentamos inculcarles esos valores, sí que es verdad que algunos están obsoletos o que no se llevan (P1.R1_H)_Reproducción de modelos culturales*

Una vez presentados los principales resultados relacionados con la opinión de los grupos de padres-madres y profesorado respecto a las competencias que definen al adolescente ideal, sobre cuáles son las características de la familia, la escuela y el barrio ideal, qué factores hacen sentir felices a los chicos y chicas adolescentes y qué referencias a diferencias de género apuntan en sus discursos, se da paso al apartado final de los resultados en el que se presentan los puntos comunes y divergentes de las percepciones de los tres grupos (adolescentes, padres-madres y profesorado) sobre algunas de las áreas evaluadas en el estudio.

4.3. ¿EXISTEN DIFERENCIAS ENTRE LA VISIÓN QUE ADOLESCENTES, PADRES Y MADRES Y PROFESORADO TIENEN SOBRE EL ADOLESCENTE IDEAL Y LAS CARACTERÍSTICAS QUE DEBEN TENER LA FAMILIA, LA ESCUELA Y EL BARRIO IDEAL PARA FOMENTAR EL BIENESTAR Y EL AJUSTE ADOLESCENTE?

Este apartado final y con carácter integrador, recoge las comunalidades y diferencias que se han encontrado en el análisis de los discursos de los adolescentes, padres y madres y profesorado, con el objetivo de identificar aquellos factores en los que existe un mayor acuerdo entre los tres grupos de informantes. En concreto, los esfuerzos integradores se centrarán en responder cuatro interrogantes:

- a) ¿Existen diferencias entre la opinión de los adolescentes, los padres y madres y el profesorado respecto a las competencias que definen al adolescente ideal?
- b) ¿Existen diferencias en la opinión del profesorado y los adolescentes con respecto a la escuela ideal?
- c) ¿Existen diferencias en la visión de los padres y madres y los adolescentes respecto a la familia ideal?
- d) ¿Existen diferencias en la visión de los padres y madres y los adolescentes respecto al barrio ideal?

Para ello se ha optado por la siguiente estrategia expositiva: se presentan los mapas conceptuales para cada uno de los interrogantes en los que se recogen de manera conjunta las categorías conceptuales de los grupos de informantes y se reflejan de manera diferenciada aquellas categorías en las que hay acuerdo entre adolescentes y padres-madres, entre adolescentes y profesorado y entre los tres grupos de informantes, así como aquellos aspectos diferenciales apreciados en el análisis. Como en mapas anteriores, una leyenda en la parte inferior derecha facilita la identificación de las categorías por grupo de informantes. En este caso se ilustrarán las “categorías clave” (aquellas con un mayor grado de acuerdo entre los participantes) con citas literales representativas extraídas del discurso de los sujetos participantes.

4.3.1. ¿Existen diferencias entre la opinión de los adolescentes, los padres y madres y el profesorado respecto a las competencias que definen al adolescente ideal?

La Figura 15 recoge las principales categorías resultantes del análisis de los discursos de adolescentes, padres, madres y profesorado en relación a las características del “adolescente ideal”.

Como puede observarse en la Figura 15, tan sólo en una categoría conceptual hubo coincidencia entre los tres grupos de informantes al definir las competencias del “adolescente ideal”: el buen desempeño académico (área escolar). Aunque a priori se podría pensar en la existencia de discrepancias entre adultos y jóvenes en cuanto a la importancia del rendimiento académico, en el sentido de una mayor valoración por parte de progenitores y docentes, ese no fue el caso. También el alumnado incluyó el buen desempeño entre una de las competencias ideales, por lo que, como ya se ha tenido la ocasión de comentar, chicos y chicas parecen claramente conscientes de la importancia que tienen los resultados escolares para su futuro académico y profesional.

- *Un chaval que tenga sus estudios, que siga adelante con sus estudios (S1.R1_H_17)_ Buen Desempeño académico*
- *Que lleven sus estudios (P5.R1_M)_ Buen Desempeño académico*
- *Pues que lleve bien sus clases, que vaya a buen ritmo. (Pr1.U1_M) _ Buen Desempeño académico*

Parcialmente, padres, madres y adolescentes coincidieron en las categorías del área individual referidas a la capacidad de reflexión sobre sí mismo y la etapa adolescente y la responsabilidad, así como en una categoría del área familiar referida a la colaboración en las tareas domésticas. Es bastante probable que estas dos últimas categorías estén muy presentes en las interacciones, con frecuencia conflictivas, que tiene lugar en el contexto familiar. Es decir, muchos de los conflictos parento-filiales suelen estar relacionados con la mayor o menor responsabilidad del adolescente, sobre todo a la hora de colaborar con las tareas domésticas (Parra y Oliva, 2002).

- *Yo creo que sería cualquiera que sea capaz de llevar bien la adolescencia y que sea capaz hacer lo que le gusta y capaz de comprenderse (S5.U1_M_14)_ Capacidad de reflexión*
- *Yo creo que es muy importante el ser conscientes o conocerse un poquito a ese nivel de adolescente, sin pedirle mucho. “Quién soy, qué me gusta o no, qué me sienta mal y qué no me sienta mal”, y asumir esa identidad aunque sea confusa o difícil (P5.U2_M) _Capacidad de reflexión*
- *Que sea responsable, que sepa compaginar los estudios, con ser sociable, hacer deporte (S3.U1_M_16)_Responsable*
- *Responsable en la medida de su edad, tampoco exigirle más de lo que se espera de esa edad (P2.U2_H)_Responsable*
- *Que ayude también en su casa, a su familia con las tareas domésticas, yo que sé, esas cosas (S5.R2_M_15)_ Colabora en tareas domésticas*
- *Todo está en casa y que bien y el comportamiento, que sí, que todo tiene que ver, pero también una implicación en la casa, en lo que es la familia, en la casa...estar, más estar... (P2.R1_H) _Colabora en tareas domésticas*

También de manera parcial, los adolescentes y el profesorado coinciden en señalar la sociabilidad como una competencia fundamental del “adolescente ideal”

perteneciente al área social. Sin duda, se trata de una de las competencias que alcanzó mayor relevancia, por su importancia tanto a la hora de definir al adolescente ideal como por su contribución al bienestar y felicidad adolescente. Aunque los padres y madres no se refirieron de forma explícita a la sociabilidad o competencia social, sí mencionaron el “sentirse querido por los iguales”, lo que sin duda guarda una estrecha relación con la sociabilidad.

- *Tiene que ser sociable, que sea capaz de relacionarse (S4.U1_H _17)_ Sociabilidad*
- *Que sea un alumno que, además de ser potencialmente bueno a nivel académico, sea también bueno a nivel social (Pr1.R1_H)_Sociabilidad*

A pesar de que las categorías comentadas son las únicas en las que se han encontrado coincidencias totales o parciales entre los tres grupos, todos los participantes coincidieron en el mayor peso otorgado a las competencias relacionadas con el área personal, lo que se refleja en un mayor número de categorías conceptuales, aun siendo estas diferentes en los discursos de adolescentes, progenitores y profesorado. Los padres y madres señalaron la importancia de cuatro características individuales del “adolescente ideal”: afrontamiento positivo de los problemas, feliz, seguro de sí mismo y que sabe valorar lo que tiene, mientras que el grupo adolescente hizo especial hincapié en el peso del componente individual en la definición. Además fue el único grupo participante en la investigación que proyectó las características hacia el futuro (existe una visión a largo plazo que termina relacionándose con la potencialidad de ser un buen padre o madre en el futuro). Por su parte el profesorado hizo hincapié en la tolerancia a la frustración, el espíritu crítico y la empatía.

En el área familiar del “adolescente ideal”, tan sólo el grupo de adolescentes destacó la importancia de una relación familiar positiva, al igual que resaltó en el área social la importancia de tener una relación social positiva con el entorno y apoyar y confiar en otras personas. Estos aspectos sociales afectivos también son resaltados por los progenitores aunque utilizan la categoría de sentirse queridos por los demás.

- *Alguien que se lleva bien con todo el mundo, que está bien con su entorno (S6.U2_H _16)_ Relación social positiva con el entorno*
- *Yo creo que aportando más que nada confianza y valores que nos aporten cosas, no buscando gente que lo que te vaya a hacer, en vez de darte más cosas, es quitártelas (S6.R2_H _15)_ Apoyo y confianza a los demás*
- *Mi hijo tiene 14 años. Cuando está bien con su grupo de iguales, rinde mucho más (P7.U2_M)_Sentirse querido por los iguales*

Es también interesante señalar cómo el área de ocio y tiempo libre comprende categorías secundarias que tan sólo han emergido del discurso del grupo adolescente, y aún más interesante destacar el matiz según el cual chicos y chicas

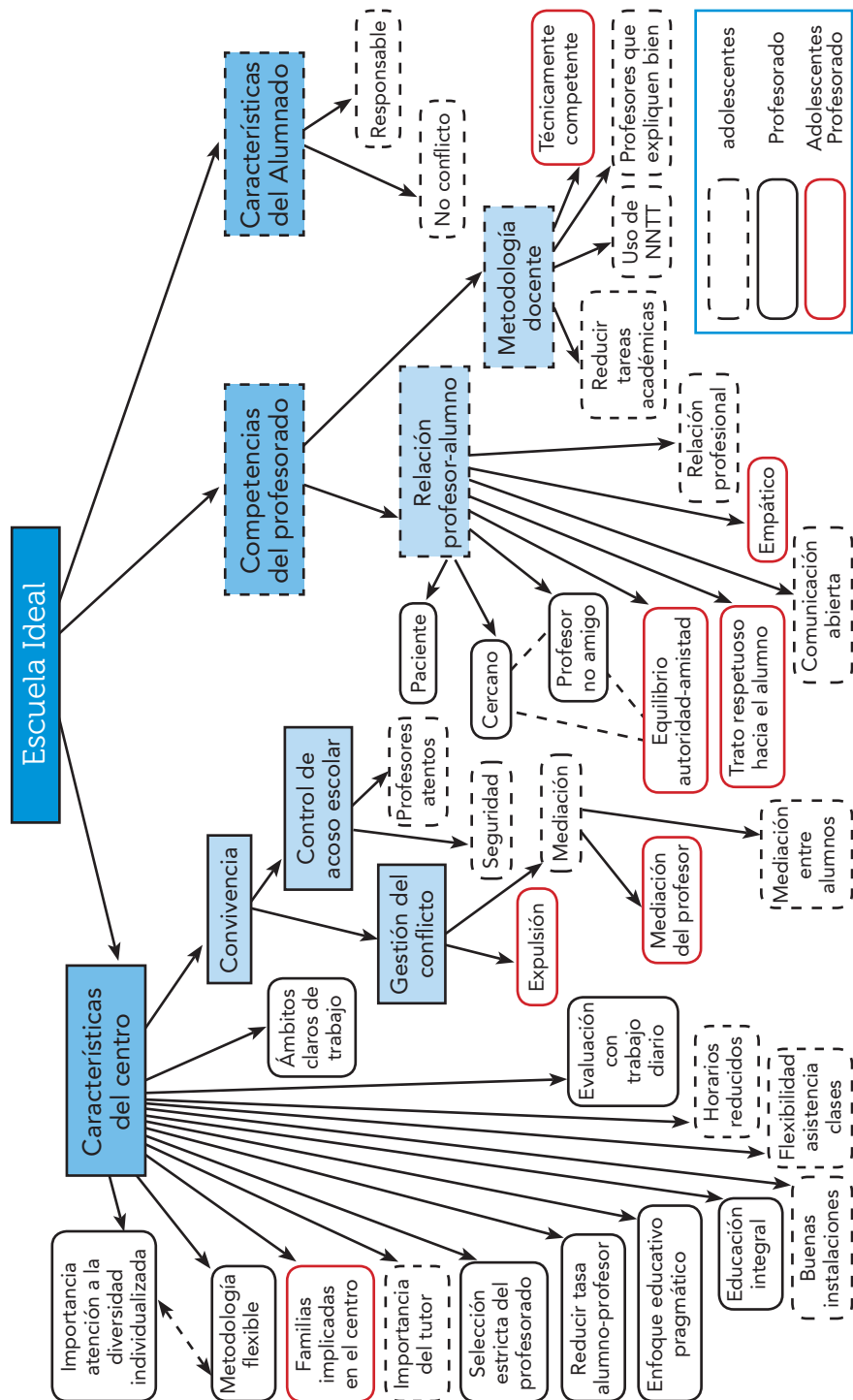
definieron el no consumo de alcohol como una característica ideal mientras que padres y madres hicieron referencia al consumo responsable y no a la abstinencia. No obstante, hay que recordar que el no consumo de alcohol fue mencionado tan solo por el grupo de 14 y 15 años, pero no por los mayores. Se podría pensar que el consumo de bebidas alcohólicas es tan generalizado a partir de los 16 años (Sánchez-Queija et al., 2015), que ni los progenitores ni sus hijos e hijas a partir de esa edad consideran realista la abstinencia absoluta. Tan solo los más jóvenes, entre los que el consumo es aun bajo, parecen dispuestos a considerar esa posibilidad.

- *Es que los adolescentes ideales de ahora son los que consumen droga y alcohol cuando debería ser totalmente lo contrario (S4.U1_M_14)_ No consumo alcohol*
- *A mí me pasó igual en La Feria, me preguntó si podía beber, yo le dije que el vino tiene alcohol pero toma buchitos pequeños, poco alcohol, como engañando. No digo que no bebas pero con cabeza. Le doy cierta libertad (P3.U2_M)_Consumo responsable*

4.3.2. ¿Existen diferencias en la opinión del profesorado y los adolescentes con respecto a la escuela ideal?

En la Figura 16 aparecen representadas todas las categorías conceptuales resultantes del análisis de los discursos del grupo de adolescentes y del de profesorado. Como puede apreciarse, fue un tema de estudio que generó mucha información por parte de ambos grupos.

Figura 16. Características de la escuela ideal según adolescentes y profesorado.



Centrando la atención en las comunidades encontradas, es importante señalar que cuatro de las siete categorías conceptuales comunes se relacionaron con la figura del “profesor ideal” que quedaba definido como: empático, técnicamente competente, respetuoso y que sabía mantener el equilibrio entre la autoridad y la cercanía.

- *Tiene que entendernos también, el maestro debe saber que no está ni con niños de 20 años ni con niños de 20, que son 16 años, que estamos en una edad difícil, que hay veces que no... (S3.R2_H_17)_ Profesores Empáticos*
- *Tiene que ser una persona que comprenda, que sepa escuchar, que comprenda (Pr1.R1_H)_ Profesores Empáticos*
- *Que hablen en las clases, que expliquen y no diga “bueno, haced esto y ya...” o “os mando esto y ustedes os lo estudiáis y si no entendéis, no preguntadme porque...” y a lo mejor dicen “bueno, pues, esta página de deberes” y si la clase se lo pregunta otra vez o lo que sea, pues que no te lo repite ni nada (S2.R1_M_15)_Técnicamente competente*
- *El profesor debe ser competente desde el punto de vista técnico, que se prepara sus clases, su materia (Pr1.U2_H)_Técnicamente competente*
- *Y guardar respeto entre profesor y alumno. Si el profesor se cree siempre más que le alumno, el alumno se queda debajo o se intenta poner por encima (S3.R2_H_15)_Respeto*
- *Si un profesor es respetuoso, difícilmente le van a faltar el respeto y además no exigiendo aquello que uno no está dispuesto a dar (Pr1.U2_H)_Respeto*
- *A ver un profesor no es amigo tuyo y tienes que tratarlo como un profesional que te está enseñando algo para tu futuro. Pero que sean amables y no pongan pegas al explicar las dudas (S1.U2_M_14)_Equilibrio entre autoridad y cercanía*
- *Estar cerca de ellos, aunque no tengas tiempo, si tú ves un niño que normalmente está alegre y ese día “que te pasa, te duele la cabeza o está triste, a lo mejor has dormido poco” (Pr4.R1_M)_Equilibrio entre autoridad y cercanía*

Respecto a las características del centro, los datos mostraron que existían coincidencias respecto a las categorías “familias implicadas con el centro” y el “empleo de la medida de la expulsión de la clase o del centro”.

- *Yo creo que es el padre el que se tiene que responsabilizar de alguna manera y si ve que su hijo no va bien, pues ir al centro (S1.U1_M_17)_Implicación de las familias*
- *En vez de ser una ayuda para el colegio, lo que quieren es quitarse el problema del niño. A los padres últimamente les da igual que el niño consiga más o menos estudios o conocimientos, lo que quieren es “¿Mi hijo va a pasar de curso? Con un 5 pues perfecto pero va a pasar” (Pr4.U2_H)_Implicación de las familias*
- *Si el centro no actúa contra esos niños que son perjudiciales para el centro, no se puede hacer nada (S4.U1_H_17)_Expulsión*
- *Varía mucho de unos casos a otros, a veces lo resuelves echándolos de clase, mandándolos al aula de convivencia (Pr4.U1_H)_Expulsión*

Como se puede apreciar en las citas anteriores, tanto el profesorado como el alumnado resaltaron la necesidad de que los padres y las madres estuviesen implicados en la educación de sus hijos e hijas. A este respecto, estudios internacionales ponen de relieve que la implicación de las familias y la comunidad en los centros escolares incrementa el rendimiento académico, ya que contribuye a mejorar la coordinación entre el hogar y la escuela, especialmente en el caso de alumnado perteneciente a minorías o con algún tipo de discapacidad (INCLUD-ED Consortium, 2011).

Respecto a los aspectos diferenciales entre los dos grupos cabe señalar que el profesorado se centró principalmente en definir las características del centro ideal (sobre todo relacionado con su funcionamiento y los aspectos “invisibles” metodológicos y pragmáticos) y las competencias del profesorado. Por el contrario el grupo adolescente apostó por definir cómo deberían ser los profesores ideales respecto a la metodología docente y a la relación profesor-alumno óptima, así como dos características esenciales del alumno ideal. De alguna manera se podría considerar que cada colectivo destacó aquellos aspectos más cercanos al rol que desempeñaban, cuestión que hace posible construir una visión global a partir de las dos perspectivas exploradas.

Profundizando en estas diferencias intergrupo, el profesorado opinó que el centro ideal se debía caracterizar por una buena atención a la diversidad, el uso de metodologías de enseñanza flexibles, un enfoque educativo pragmático e integral, la selección estricta del profesorado, una reducción de las tasas de alumnado por clase, así como tener definidos ámbitos claros de trabajo y ser capaz de hacer evaluación continua por el trabajo diario realizado. Por su parte el alumnado destacó la necesidad de contar con buenas instalaciones en el centro.

En referencia a la gestión de conflictos en el centro ideal, chicas y chicos adolescentes llamaron la atención ante los casos de acoso escolar, requiriendo una mayor atención del profesorado y una mayor seguridad a la hora de denunciar este tipo de violencia. El profesorado, por su parte, puso el acento en la mediación entre iguales como herramienta de gestión de problemas en la escuela.

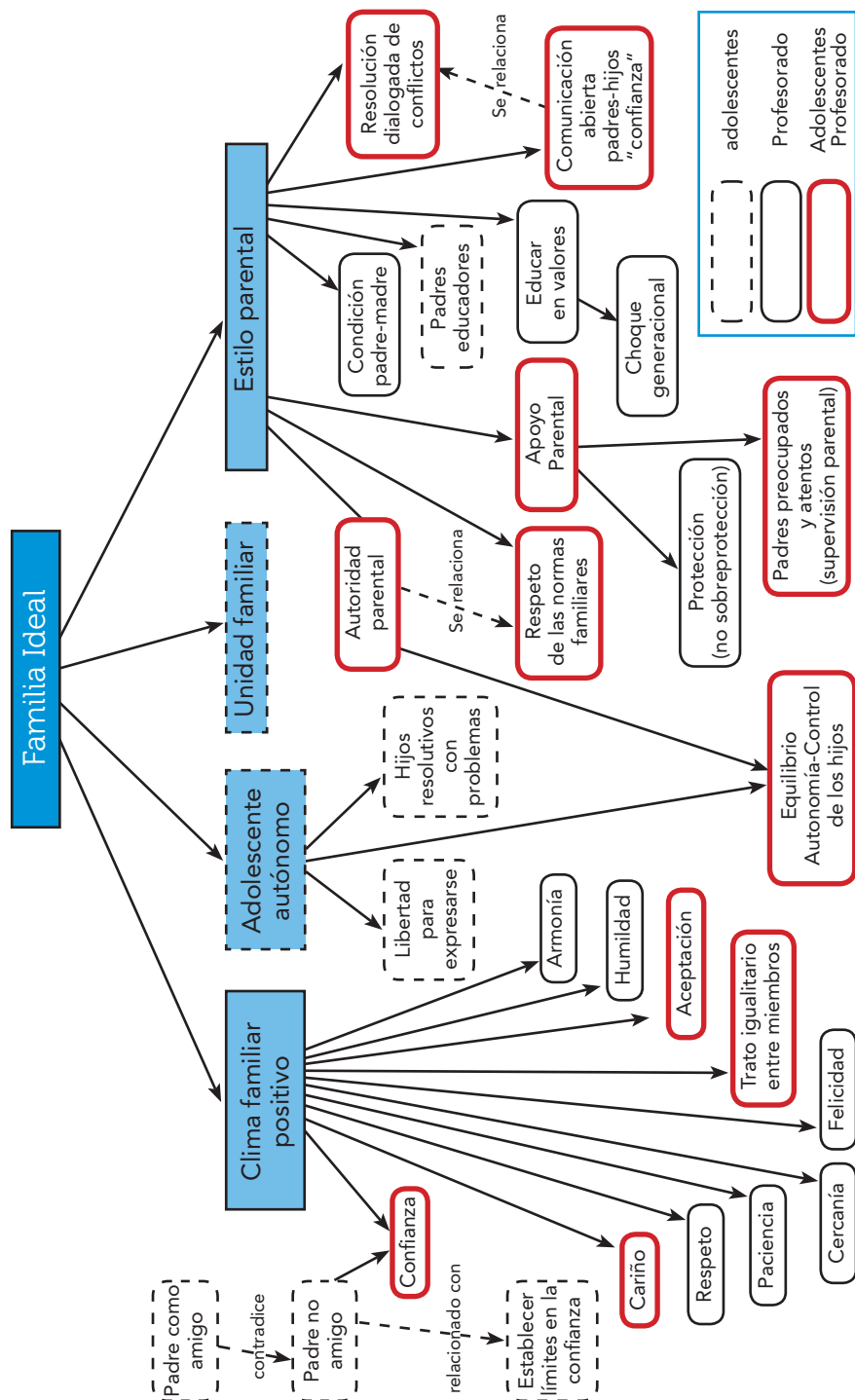
Finalmente, respecto a las competencias del profesor ideal, tan sólo el alumnado mencionó aspectos relacionados con la metodología docente como reducir las tareas académicas, el uso de nuevas tecnologías y la necesidad de contar con profesores que expliquen bien. Este dato parece poner de relieve nuevamente que cada colectivo se centró en abordar los aspectos que influían más directamente en su desarrollo y bienestar. Mientras que el alumnado otorgó un papel central al modo en que las clases tenían lugar, los profesores destacaron aquellos aspectos organizativos del centro en el cual se desarrolla su labor docente. Tal vez de estos datos se puede desprender la necesidad de aproximar las visiones que el alumnado y el profesorado tienen sobre el centro educativo. Y, sobre todo, tomar conciencia de la necesidad de crear contextos escolares que permitan satisfacer las necesidades de ambos colectivos. Para ello resulta esencial tener presente que, como defendió enérgicamente el National Research Council's Committee on Increasing High School Students' Engagement and

Motivation to Learn (2004), aunque las políticas a nivel de escuela y los esfuerzos para reestructurar los centros educativos puedan beneficiar a los estudiantes de muchas maneras, el aprendizaje y el bienestar del alumnado está más directa y profundamente afectado por cómo y qué enseña el profesorado dentro del aula.

4.3.3. ¿Existen diferencias en la visión de los padres y madres y los adolescentes respecto a la familia ideal?

En la Figura 17, se presentan las principales categorías referidas a la “familia ideal” así como las relaciones entre las mismas, teniendo en cuenta a la misma vez los discursos de adolescentes, padres y madres.

Figura 17. Características de la familia ideal según adolescentes, padres y madres.



Como se aprecia en la figura anterior, el grupo de adolescentes y el de padres y madres mostraban una gran afinidad respecto de las características de la “familia ideal”. Por un lado, los adolescentes y progenitores convergían en cuatro características pertenecientes al ámbito del “clima familiar”: la confianza, el cariño, el trato igualitario entre miembros de la familia y la aceptación y adaptación a los hijos.

- *Los padres no tienen que ser tan amigos tuyos, tiene que tener una confianza contigo y que tú la tengas con él pero siempre si cumples los deberes que te imponen (ADOLESCENTE)_Confianza*
- *Es importante confiar en ellos. Creemos que confían en nosotros (PROGENITOR)_Confianza*
- *Que no hubiera discriminaciones entre algunos miembros de la familia, ¿sabes?, que se comunicaran igual entre todos (ADOLESCENTE)_Trato igualitario*
- *Yo te digo a ti que la persona que tengo hija, que tengo hijo, es muy difícil de poner a los dos iguales, que es injusto, por supuesto, pero es una cosa que yo creo que para los padres, es una cosa un poco todavía incontrolable (PROGENITOR)_Trato igualitario*

Además, coincidían en siete aspectos vinculados al “estilo parental”: la autoridad parental, el equilibrio entre autonomía y control, el respeto a las normas familiares, el apoyo parental, la supervisión parental, la comunicación abierta parento-filial y la resolución dialogada de conflictos. Estos resultados son muy interesantes, tanto desde un punto de vista científico como en el ámbito de la vida cotidiana porque sorprende el hecho de que los padres tengan una percepción tan constructiva y positiva del ámbito de la relaciones familiares respecto al equilibrio entre autonomía y control, lo que es coincidente con la percepción de los hijos e hijas (Estévez y Musitu, 2016; Musitu, 2002). De alguna manera es como si existiese un divorcio entre lo que como padres, como madres y como hijos se piensa del funcionamiento familiar y lo que en realidad los miembros de la familia aportan a este funcionamiento para que éste sea realmente potenciador. Es muy probable que los progenitores y los adolescentes no tengan la misma idea acerca del equilibrio entre control y autonomía. Este es un aspecto de gran importancia y que merece una mayor exploración.

- *Tiene que haber un punto medio en que te dejen un poco de libertad pero a la vez te...estén un poco encima tuya para que sigas estudiando y todo (ADOLESCENTE)_Equilibrio autonomía-control*
- *Creo que es una cuestión normal. Como padres debemos marcarles unos referentes, por qué, pues porque nuestra experiencia nos hace saber que hay cuestiones dónde está el peligro y dejarles que a la vez desarrollen su propia personalidad. No creo que haya que preocuparse en exceso. Sólo marcar dentro de nuestra responsabilidad como padre y educadores, referentes sin más, no a dónde tienen que ir, sino para que ellos sepan buscar esos lugares y esos límites, y saber las consecuencias de sobrepasarlos (PROGENITOR)_Equilibrio autonomía-control*
- *Yo veo que hay que respetar las normas que pongan tus padres, hay que respetarlas (ADOLESCENTES)_Respeto normas*

- *Creo que las normas esenciales de casa debemos empezarlas desde que son chicos, desde que pueden andar y llevar el pañal a la basura. Empezar ya ahí con cosas muy simples de su edad (PROGENITOR)_Respeto normas*

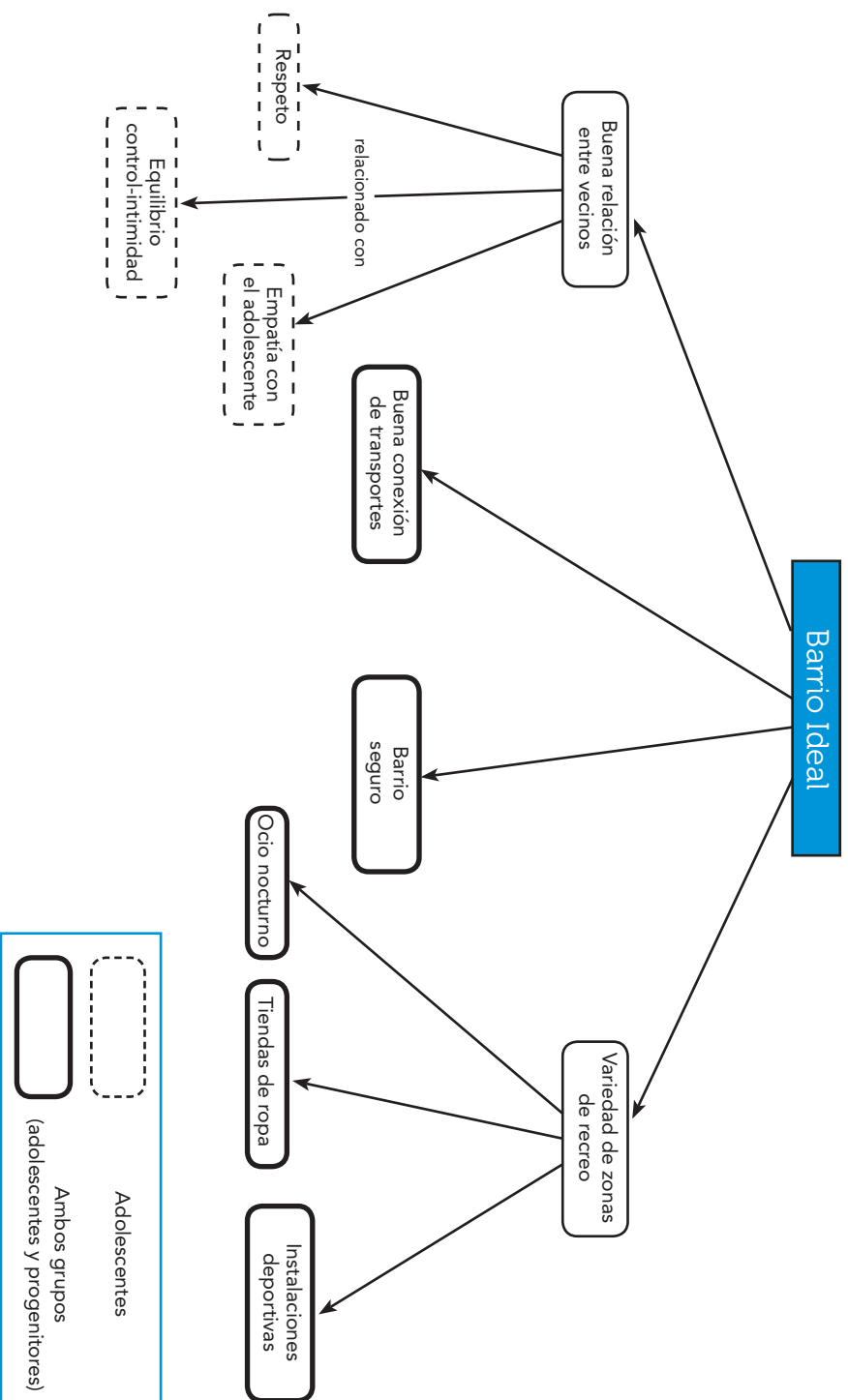
Por otro lado, también se apreciaron diferencias en las percepciones de adolescentes y progenitores respecto al clima familiar en la familia ideal. En este sentido, los adolescentes añadieron dos características respecto del grupo de padres y madres. En primer lugar, la autonomía de los hijos e hijas adolescentes, aludiendo a la libertad de comunicarse con ellos y la capacidad para resolver sin intervención parental sus propios problemas. En segundo lugar, la necesidad de la unidad familiar para que ésta pueda considerarse como “ideal”. Por último, los progenitores, a diferencia de lo que opinaban los adolescentes del estudio, consideraron que el clima familiar debe tener seis componentes fundamentales además de los ya compartidos: respeto, paciencia, cercanía, felicidad, humildad y armonía.

Estos sugerentes resultados indican que la percepción de progenitores y chicos y chicas adolescentes varía muy poco respecto a lo que se considera un “clima familiar ideal”. Como ya hemos visto, los adolescentes reclaman más autonomía, comunicación y capacidad de resolución de problemas por ellos mismos, aspectos que no siempre son bien aceptados por padres y madres, que, en muchas ocasiones, siguen teniendo una visión de ellos como niños pequeños, tratándolos como tales (Musitu, 2002). En este sentido, los adolescentes están aludiendo a la sobreprotección parental, algo muy generalizado en nuestros días en las relaciones entre padres y adolescentes, y que tiene un efecto negativo en el desarrollo de sus competencias. Por último, como puede observarse, las nuevas categorías que aportan los progenitores tienen una alta relación con la educación en valores.

4.3.4. ¿Existen diferencias en la visión de los padres y madres y los adolescentes respecto al barrio ideal?

A continuación, en la Figura 18 se muestra el mapa conceptual resultante tras el análisis de la información aportada por los chicos y chicas adolescentes y los padres y madres del estudio respecto a cuáles son las características que describen al “barrio ideal”. En el citado mapa quedan representadas gráficamente las diferentes categorías y subcategorías, la relación que se establece entre ellas, así como, las diferencias entre ambos grupos.

Figura 18. Características del barrio ideal según adolescentes y padres y madres.



En primer lugar, debe destacarse la coincidencia detectada entre ambos grupos (adolescentes y padres/madres) respecto a las características (categorías) que definen el perfil o modelo de barrio ideal, si bien, también pueden destacarse algunas diferencias.

Uno de los elementos señalados por todos los entrevistados es la “buena relación entre vecinos” (vecinos que se conocen y comunican de forma amigable).

- *Yo creo que lo suyo es que haya un buen rollo, que la gente se conozca, se salude, que haya una buena comunicación (S3.U1_M_16)_Buena relación entre vecinos*
- *Aquí en verano, tú vas por una calle en verano y te lleva todo el día diciendo “buenos días, buenas noches” porque a todo el mundo le aporta eso todavía y nosotros lo hacemos (P1.R1_H)_Buena relación entre vecinos*

En relación con este aspecto, los adolescentes añaden tres características no citadas por el grupo de adultos: el respeto entre vecinos, la necesidad de equilibrio entre control e intimidad (es decir, que no se vea vulnerada la intimidad del propio adolescente debido a un control excesivo por parte de aquellos adultos de su entorno que no son sus familiares) y, por último, la empatía o comprensión por parte de los adultos respecto a la actitud y comportamiento del adolescente. Estos resultados, analizados en profundidad en apartados previos, sugieren que los aspectos relacionados con la intimidad, la comprensión de la etapa que viven y las necesidades de ocio, son aspectos fundamentales para los chicos y chicas adolescentes que no siempre son bien interpretadas por el mundo de los adultos (progenitores y vecinos y vecinas).

- *Aquí por ejemplo no puede hacer nada, ni salir con una chavala porque, como te vea alguien, ya lo hablan todo (S1.R1_H_17)_Equilibrio control-intimidad*
- *Los adolescentes estamos en una época que tenemos que vivir la vida, no quedarnos pensando en nuestra casa que es lo que vamos a hacer cuando tengamos su edad...lo tienen que comprender (S6.R2_H_15)_ Empatía con el adolescente*
- *Que nos respetemos los unos a los otros (S3.R1_M_16)_Respeto*

Además, el grupo de adolescentes señalaron la necesidad de contar con buenas “conexiones de transporte”, tanto entre sí como con las diferentes zonas de la ciudad y de los pueblos, de manera que permitan desplazarse a los más jóvenes con facilidad y acceder a áreas en las que desarrollar actividades de ocio. No es de extrañar que las respuestas relacionadas con las conexiones y el transporte provengan, en gran parte, de los adolescentes de zonas rurales que pueden ver mermadas sus opciones de ocio y cultura respecto a la oferta de la ciudad. Contar con transportes públicos y baratos podría ampliar sus posibilidades de acceso a ocio y cultura, aspectos que han resaltado en distintas ocasiones a lo largo de la investigación.

Otra cuestión a tener en cuenta según los entrevistados es la “seguridad”. Básicamente, un barrio ideal es aquel en el que la gente más joven puede volver a casa o simplemente estar en la calle sin necesidad de estar controlado o protegido por un adulto. Es muy

interesante este aspecto que resaltan los jóvenes, fundamentalmente para las chicas, que podrían contar con mayor libertad de movimiento, con las implicaciones positivas de su mayor participación en las actividades del barrio y la comunidad.

Finalmente, tanto los adolescentes entrevistados como los progenitores hacen referencia a características relacionadas con el ocio y el tiempo libre. En este sentido, uno de los elementos que destacan dentro del perfil ideal de barrio es el de que disponga de "variedad de zonas de recreo", de forma que sus opciones de ocio no queden limitadas a una o dos posibilidades. Principalmente, ambos grupos hacen referencia a instalaciones deportivas, tiendas de ropa y locales de ocio nocturno.

- *Más opciones de moverse porque aquí nada más te puedes mover en los sitios claves, siempre lo mismo (S6.R1_M_16)_ Variedad de zonas de recreo*
- *Pero luego del tema infraestructuras, cada barrio tiene su parque, su zona de, recreativa (P1.R1_H)_ Variedad de zonas de recreo*
- *Que haya todo tipo de pistas para el deporte para quien quiera, atletismo y todo (S1.R1_H_17)_ Instalaciones deportivas*
- *El niño en verano a la piscina, aquí en Sevilla ¿dónde están? No hay. También se va a instalaciones deportivas gratuitas (P7.U2_M)_ Instalaciones deportivas*

5. CONCLUSIONES

En las páginas que siguen se presentan las conclusiones que sintetizan las ideas obtenidas en esta investigación. En primer lugar, se muestran las conclusiones generales que aluden a más de un objetivo específico o más de una pregunta de investigación. Y, en segundo lugar, y de forma más detallada, se describen las conclusiones específicas, que sintetizan los principales hallazgos del estudio para cada una de las preguntas de investigación planteadas en relación con los objetivos específicos.

CONCLUSIONES GENERALES

1. Los chicos y chicas adolescentes definen con mayor riqueza y detalle las características de la familia ideal, en especial el papel de los padres y madres, y de la escuela ideal, que las competencias que definen al adolescente ideal. Parece evidente que les resulta más fácil pensar en contextos ideales que acercarse a un retrato preciso de lo que debería ser un adolescente competente e idealizado. Tal vez, la confusión con respecto a logro de la propia identidad personal en la que suelen encontrarse los chicos y chicas de estas edades dificulte esta tarea.
2. Tanto adolescentes como adultos (padres, madres y profesorado) presentan una mayor tendencia a utilizar categorías conceptuales referidas a aspectos individuales que a aspectos relativos al ámbito de las relaciones interpersonales.
3. Los chicos y chicas adolescentes comparten una misma concepción “autorizativa” o “democrática” acerca de cómo deben funcionar idealmente la escuela y la familia. Así, solicitan a padres, madres y profesorado un código de conducta marcado por el equilibrio entre el control o supervisión, la promoción de la autonomía, la cercanía y el apoyo.
4. Los padres y madres exponen con riqueza su visión de la familia ideal y el profesorado de la escuela ideal. Sin embargo, los chicos y chicas tienen más dificultades para expresar su concepción del adolescente ideal. Podría decirse que padres, madres y profesorado tienen un mayor conocimiento en sus ámbitos ideales que los chicos y chicas adolescentes del suyo. Sin embargo, esa ventaja adulta se diluye cuando los chicos y chicas piensan sobre la familia y la escuela. Sobre esos temas tanto adultos como adolescentes se expresan con detalle.
5. Padres y madres no se refieren al hijo o hija ideal cuando describen su ideal de familia. Tampoco el profesorado hace referencia al alumnado ideal cuando piensa en la escuela. Sin embargo, cuando los chicos y chicas adolescentes hablan sobre cómo deberían funcionar la familia y la escuela sí aparecen reflejadas la figura del padre o madre ideal y del profesor ideal, si no directamente sí a

través de algunas categorías. Parece evidente que todos son conscientes del indiscutible papel que progenitores y docentes tienen a la hora de configurar contextos escolares y familiares de calidad, mientras que el rol del alumnado es considerado como menos influyente o relevante.

6. Aunque no se evaluó directamente al “profesor o profesora ideal”, adolescentes y docentes sí lo hicieron en sus discursos. Así, lo definen como una persona que actúe como agente de socialización flexible, de “estilo autorizativo”, mediadora en los conflictos, atenta al acoso escolar, empática y que explica bien.
7. Respecto del barrio, chicos y chicas adolescentes y progenitores coincidieron en el perfil que define el “barrio ideal”. Destacaron como aspectos más relevantes la buena relación entre vecinos, el “buen tono”, el respeto, la seguridad y la necesidad de que los barrios tengan buenas comunicaciones entre sí y con el área urbana. Finalmente, aludieron a la necesidad de zonas de recreo de manera que puedan satisfacer las necesidades de ocio y tiempo libre de la juventud.
8. Los chicos adolescentes son menos conscientes que las chicas de las diferencias en la socialización del género que les privilegia socialmente en todos los ámbitos: personal, familiar, escolar y comunitario. Así, las chicas perciben mayores diferencias de género en los diferentes ámbitos analizados. Por otra parte, tanto chicos como chicas perciben más diferencias de género cuando se trata de definir las competencias que debería tener el adolescente ideal que cuando se refieren a la familia, la escuela o a la felicidad. Este resultado diverge de la tendencia general de los chicos y chicas adolescentes comentada anteriormente a tener mayor facilidad para hablar de la familia y la escuela ideal que del propio adolescente ideal).
9. Las chicas y los chicos adolescentes y los padres y las madres coinciden en su percepción de que, a pesar de los cambios sociales y educativos ocurridos en los últimos años, siguen manteniéndose diferencias en la educación para chicos y chicas en la familia y en la escuela.

CONCLUSIONES ESPECÍFICAS

1. ¿Cuáles son las competencias o dimensiones que los adolescentes consideran más importantes para definir a un adolescente “ideal”?

Para los chicos y chicas adolescentes, el “adolescente ideal” es responsable, tiene un buen desempeño académico, es sociable y tiene unas buenas relaciones familiares. Esta definición puede considerarse “multiárea” o “multicontexto” puesto que cada una de las características pertenece a un área competencial distinta: personal, escolar, social y familiar. Es decir, unas competencias referidas a los principales contextos de desarrollo del adolescente.

2. ¿Cómo es la familia ideal para los adolescentes?

Según los chicos y chicas de ambos grupos de edad la “familia ideal” tiene las siguientes características: existe una comunicación abierta y se respira “buen rollo” entre sus miembros, se dan altos niveles de apoyo parental, los padres y madres se muestran preocupados y atentos a sus hijos e hijas, además de ser flexibles y cariñosos. También aludieron a la necesidad de que exista un equilibrio entre la autonomía concedida y el control parental y, finalmente, que exista unión entre todos los miembros de la familia. Con ligeras diferencias, estas son las mismas dimensiones que la literatura empírica ha encontrado como más relevantes para que la familia constituya un buen contexto de desarrollo adolescente. Una coincidencia que parece indicar que chicos y chicas adolescentes son muy conscientes de cuáles son sus principales necesidades en el ámbito familiar.

3. ¿Cómo es la escuela ideal para los adolescentes?

La “escuela ideal” para los adolescentes poseería las siguientes características fundamentales: un alumnado responsable, un profesorado implicado en el control del acoso escolar y en la gestión de conflictos, un horario adecuado a sus necesidades, unas familias implicadas con el centro educativo, un profesorado con una buena metodología docente que explicasen bien y usaran las nuevas tecnologías en el desarrollo de las clases. Y, finalmente, unas relaciones alumnado-profesorado basadas en el respeto mutuo, la comunicación abierta y la empatía.

4. ¿Qué factores consideran los adolescentes que influyen en su felicidad?

Con respecto a la felicidad aparecen pocas categorías a partir del discurso adolescente pero muy importantes, ya que se refieren a las grandes áreas competenciales del adolescente ideal, y sobre las que existe un gran acuerdo. Un chico o una chica adolescente puede sentirse feliz si se dan las siguientes circunstancias: tener unas relaciones sociales positivas tanto con los iguales como con la familia, tener un buen desempeño académico, lograr metas propias y realizar actividades placenteras en su tiempo de ocio. Es decir, la felicidad adolescente depende en gran medida de la vinculación con la familia y los iguales, por una parte, y por otra de algunos aspectos tanto hedonistas, o relativos a actividades placenteras, como eudaimonistas y relacionados con la consecución de metas o logros personales.

5. ¿Existen diferencias de género en relación a la visión que tienen chicos y chicas sobre el adolescente ideal, los contextos de la familia, la escuela y el barrio y los factores que promueven su felicidad?

Los chicos y chicas adolescentes señalaron que existen diferencias en las formas de ser “sociable” que habían vinculado con el adolescente ideal. Los jóvenes consideraron que la comunicación posee un carácter más directo entre los chicos, mientras que es más compleja en el caso de las chicas. Además, los adolescentes del estudio pensaban que las chicas suelen mantener un tipo de relación más afectiva entre ellas, con expresiones de cariño más frecuentes que en los chicos, quienes se relacionan de forma “más ruda”. Por último, indicaron que los vínculos de amistad son menos frágiles y resultan más estables y duraderos en el grupo de los chicos, aunque este detalle se corresponde a una visión estereotipada de las relaciones entre chicas.

Respecto de la familia ideal, las chicas y los chicos adolescentes indicaron que la supervisión parental y las normas de control de conducta de padres y madres deberían ser más igualitarias. Además, las chicas de 16 y 17 años, aunque indicaron ser conscientes de su vulnerabilidad ante posibles agresiones, reclamaron mayores índices de libertad e igualdad respecto a los chicos.

En la escuela ideal, algunas chicas de mayor edad (16 y 17 años), indicaron que era necesaria una relación más profesional entre profesorado y alumnado. Estos resultados deberían ser estudiados en mayor profundidad en próximas investigaciones.

Respecto al barrio, los chicos y chicas adolescentes indicaron que la oferta de ocio debería ser más igualitaria y amplia. Y aunque ellos apuntaron la necesidad de más instalaciones deportivas y ellas de centros comerciales, especialmente en zonas rurales, también fueron conscientes de que esas diferentes preferencias obedecen a normas sociales que les presionan desde muy pequeños para que desempeñen unos estereotipados roles de género.

Algo parecido podría decirse respecto a la felicidad, ya que chicos y chicas percibieron que las diferencias entre ellos y ellas no son “reales”, y se deben a factores culturales y roles de género que les dictan unas reglas respecto a qué actitudes y comportamientos son los adecuados para cada sexo.

6. ¿Cuáles son las áreas o dimensiones que los padres y madres y el profesorado consideran más importantes para definir a un adolescente “ideal”?

La mayor parte de las categorías referidas a la definición del “adolescente ideal” compartidas por los adultos (padres, madres y profesorado) pertenecen al área personal, seguida por el área social. El “adolescente ideal” para padres, madres y profesorado es autónomo y sabe afrontar los retos y desafíos que se le van presentando en distintos contextos vitales, tiene un buen desempeño académico y se comporta según un código de valores tales como la solidaridad, el respeto o la colaboración. Por tanto, se trata de dos categorías pertenecientes al área personal (autonomía y valores) y una perteneciente al ámbito escolar (buen desempeño académico).

7. ¿Cuáles son las características de la familia ideal para el desarrollo positivo adolescente según los padres y madres?

Las cinco categorías que mejor definirían la visión de padres y madres acerca de la “familia ideal” son las siguientes: la resolución dialogada de los conflictos, la educación en valores, el ejercicio de la autoridad parental, el equilibrio entre el control/supervisión de la conducta de los hijos y la promoción de su autonomía, y, por último, la confianza parento-filial. Unas dimensiones que guardan bastante similitud con las mencionadas por los adolescentes.

8. ¿Cuáles son las características de la escuela ideal para el desarrollo positivo adolescente según el profesorado?

Las cinco características que más destacaron el profesorado en relación a la “escuela ideal” fueron: la utilización de una metodología variada y flexible, la existencia

de una ratio de alumnado por profesor adecuada, el desarrollo de una educación integral y el contar con un profesorado cercano y respetuoso con el alumnado. Tres de las características pertenecerían a aspectos del centro (metodología flexible, tasa de alumnos por profesor reducida, educación integral) y dos de ellas a las competencias del profesorado (cercanía y respeto con el alumnado).

9. ¿Qué factores consideran los padres y madres y el profesorado que influyen en la felicidad de los adolescentes?

Hay acuerdo entre los padres, las madres y el profesorado participantes en el estudio en que mantener relaciones positivas con amigos es muy importante para que un chico o una chica adolescente se sienta feliz. A ello hay que añadir que la formación y el buen desempeño en el ámbito escolar, por parte de los docentes, y actividades de ocio, tanto en la calle como relacionadas con las nuevas tecnologías, por parte de los progenitores.

10. ¿Existen diferencias entre la opinión de los adolescentes, los padres y madres y el profesorado respecto a las competencias que definen al adolescente ideal?

Tan sólo en una categoría conceptual hay coincidencia entre los tres grupos de informantes a la hora de definir las competencias que debería tener el “adolescente ideal”: el buen desempeño académico (área escolar). Parcialmente, padres, madres y adolescentes coinciden en resaltar las categorías del área personal referidas a la responsabilidad y a la capacidad de reflexionar sobre sí mismos y sobre la etapa adolescente, así como en una categoría del área familiar referida a la colaboración en las tareas domésticas. También de manera parcial, alumnado y profesorado coinciden en señalar la sociabilidad como una competencia fundamental del “adolescente ideal”. Los tres grupos coinciden en el mayor peso otorgado a las competencias relacionadas con el área personal, lo que queda reflejado en el mayor número de categorías conceptuales que aparecen. Es también interesante señalar como el área de ocio y tiempo libre comprende categorías secundarias que tan sólo han emergido del discurso del grupo adolescente.

11. ¿Existen diferencias en la opinión de profesorado y adolescentes con respecto a la escuela ideal?

Respecto a la escuela ideal se encontró gran acuerdo entre alumnado y profesorado. Es importante señalar que cuatro de las siete características comunes se relacionan con la figura del “profesor ideal”, que ambos colectivos definía como una persona empática, técnicamente competente, respetuosa, capaz de mantener el equilibrio entre la autoridad y la cercanía así como de mediar en los conflictos entre iguales. Igualmente se encontró acuerdo en el papel asignado a la familia, tanto alumnado como profesorado señalaron la importancia de que padres y madres se implicasen en el centro educativo y se responsabilizaran de la educación de sus hijos.

Respecto a los aspectos diferenciales, se encontró que el profesorado se centró principalmente en definir las características del centro ideal (sobre todo relacionado con su funcionamiento y los aspectos “invisibles” metodológicos y pragmáticos) y las

competencias del profesorado. Por el contrario el grupo adolescente apostó por definir cómo deberían ser los profesores o profesoras ideales respecto a la metodología docente y a la ratio óptima de alumnado por aula, así como dos características esenciales del alumno ideal. De alguna manera se podría considerar que cada colectivo destacó aquellos aspectos más cercanos al rol que desempeñaban, cuestión que hace posible construir una visión global a partir de las dos perspectivas exploradas.

12. ¿Existen diferencias en la visión de los padres y madres y los adolescentes respecto a la familia ideal?

Chicos y chicas adolescentes, así como padres y madres mantienen un acuerdo sobre once categorías que sirven para definir la “familia ideal”. La confianza (aunque matizada por los propios adolescentes al describir las relaciones con los padres como distintas a las relaciones de amistad), el cariño, el trato igualitario entre miembros de la familia y la aceptación por parte de sus progenitores de las formas de ser, pensar y sentir de hijos e hijas serían las cuatro categorías compartidas pertenecientes al clima familiar. La autoridad parental, el equilibrio entre autonomía y control, el respeto a las normas familiares, el apoyo y la supervisión serían las cinco categorías compartidas pertenecientes al estilo parental, a las que habría que añadir la comunicación parento-filial abierta y la resolución dialogada de conflictos. Parece evidente que las visiones de adolescentes y progenitores tienen más puntos en común que de lo que cabría pensar a partir de los distintos roles que desempeñan en el contexto familiar.

13. ¿Existen diferencias de género entre la visión que madres y padres tienen sobre el adolescente ideal, sobre los contextos ideales de familia, escuela y barrio, así como sobre los factores que promueven su felicidad?

Las madres consideraban que la reproducción de patrones culturales tradicionales sobre los ideales de masculinidad y femineidad tenía una relación con su concepción de “adolescente ideal”. Es decir, pensaban que a pesar de los cambios sociales y educativos ocurridos en los últimos años siguen manteniéndose diferencias en la educación para chicos y chicas tanto en la familia como en la escuela.

Aunque los padres y madres participantes en el estudio eran conscientes de que la educación para los hijos debería ser igualitaria, reconocían que era probable que de forma inconsciente trataran a sus hijos e hijas de forma diferente según su género. Padres y madres coincidieron en una idea básica: no existen motivos para educar diferencialmente a un hijo o una hija por razón de su género.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Adelson, J. (1980). Handbook of adolescent psychology. New York, NY: Wiley.

Agarwal, A. (2001). Student leaders present their ideal school for the future. Learning & Leading with Technology, 99, 37-41.

Aksoy, N. (1998, October). Opinions of Upper Elementary Students about a "Good Teacher" (Case Study in Turkey). Paper presented at the Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association 29th, Ellenville, NY.

Albee, G. W. (1980). A competency model to replace the defect model. En M. S. Gibbs, J. R. Lachenmeyer y J. Sigal (Eds.), Community psychology: Theoretical and empirical approaches (pp. 213-238). New York, NY: Gardner.

Alberdi, I. (1999). La nueva familia española. Madrid: Taurus.

Alger, C. L. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. Teaching and Teacher Education, 25, 743-751.

Anderson, D. L. y Graham, A. P. (2016). Improving student wellbeing: Having a say at school. School Effectiveness and School Improvement, 27, 348-366.

Antolín-Suárez, L. (2011). La conducta antisocial en la adolescencia. Una aproximación ecológica (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.

Antonovsky, A. (1987). Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Apalaza, V., He, J. y Hartmann, P. (2014). The effect of gratifications derived from use of the social networking site Qzone on Chinese adolescents' positive mood. Computers in Human Behavior, 41, 203-211.

Archer, J. (1999). Teachers' beliefs about successful teaching and learning. Paper presented at the AARE-NZARE Conference, Melbourne.

Archer, J. (2006). Testosterone and human aggression: An evaluation of the challenge hypothesis. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 30, 319-345.

Archer, J., Bourke, S. y Cantwell, R. (1996). Foundation students' beliefs about learning and their relationships to ability, academic performance and course satisfaction. Paper presented at the Joint ERA/AARE Conference, Singapore.

Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. American Psychologist, 54, 317-326.

Arnett, J. J. (2014). Adolescence and emerging adulthood. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Limited.

Arnon, S. y Reichel, N. (2007). Who is the idea teacher? Am i? Similarity and difference in perception of students of education regarding qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 441-464

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.

Averill, J. y More, T. (1993). Happiness. En M. Lewis y J. Havilland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 617-629). New York, NY: Guilford Publications.

Baer, J. y Kaufman, J. C. (2008). Gender differences in creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42, 75-105.

Ballesteros, J. C. y Megías, I. (2015). Jóvenes en la red: Un selfie. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD.

Barker, E. T. y Galambos, N. L. (2003). Body dissatisfaction in adolescent girls and boys: Risk and resource factors. *Journal of Early Adolescence*, 23, 141-165.

Basol, G. y Bardakci, S. (2008). A qualitative study on change of educational values among teacher. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8, 467-479.

Baumeister, R. F., Vohs, K. D. y Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 396-403.

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and society*, 9, 239-276.

Baumrind, D. (1987). A developmental perspective on adolescent risk-taking behaviour in contemporary America. En W. Damon (Ed.), *New directions for child development: Adolescent health and social behaviour* (pp. 93-126). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. En P. A. Cowan y E. M. Hetherington (Eds.), *Family transitions* (Vol. 2, pp. 111-163). Millsdale, NJ: Erlbaum.

Beizhuizen, J. J., Hof, E., van Putten, C. M., Bouwmeester, S. y Asscher, J. J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 185-201.

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* (2nd ed., pp. 781-814). Nueva York, NY: John Wiley.

Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. y Sesman, A. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Handbook of Child Psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 894-941). Hoboken, NJ: Wiley.

Bergin, C., Talley, S. y Hamer, L. (2003). Prosocial behaviours of young adolescents: A focus group study. *Journal of Adolescence*, 26, 13-32.

Bertalanffy, L. V. (1968). General systems theory. Foundations, development, applications. New York, NY: George Braziller.

Bigler, R. S., Hayes, A. R. y Hamilton, V. (2013). The role of schools in the early socialization of gender difference. En R. E. Tremblay, M. Boivin y R. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal: Quebec.

Billieux, J. y Van der Linden, M. (2012). Problematic use of the Internet and self-regulation: a review of the initial studies. *The Open Addiction Journal*, 5(Suppl 1: M4), 24-29.

Black, K. A. (2000). Gender differences in adolescents' behavior during conflict resolution tasks with best friends. *Adolescence*, 35, 499-512.

Blakemore, J. E. O., Berenbaum, S. A. y Liben, L. S. (2008). Gender development. New York, NY: Psychology Press.

Blascovich, J. y Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. En J. P. Robinson, P. R. Shaver y L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego, CA: Academic Press.

Bojanowska, A. y Zalewska, A. M. (2015). Lay understanding of happiness and the experience of well-being: Are some conceptions of happiness more beneficial than others?. *Journal of Happiness Studies*, 17, 793-815.

Bonell, C., Hinds, K., Dickson, K., Thomas, J., Fletcher, A., Murphy, S., Melendez-Torres, G. J., Bonell, C. y Campbell, R. (2016). What is positive youth development and how might it reduce substance use and violence? A systematic review and synthesis of theoretical literature. *BMC Public Health*, 16, 135.

Bornstein, M. H., Jager, J. y Steinberg, L. D. (2013). Adolescents, parents, friends/peers: A relationships model. En R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks y J. Mistry (Eds.), *Handbook of psychology*, Vol. 6: Developmental psychology (2nd ed., pp. 393-434). New York, NY: Wiley.

Bornstein, M. H., Putnick, D. L. y Lansford, J. E. (2011). Parenting attributions and attitudes in cross-cultural perspective. *Parenting: Science and Practice*, 11, 214-237.

Botvin, G. J. y Griffin, K. W. (2002). Life skills training as a primary prevention approach for adolescent drug abuse and other problem behaviors. *International Journal of Emergency Mental Health*, 4, 41-48.

Bourgeois, A., Bower, J. y Carroll, A. (2014). Social networking and the social and emotional wellbeing of adolescents in Australia. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24, 167-182.

- Boxer, A. M., Solomon, B., Offer, D., Petersen, A. C. y Halprin, F. (1984).* Parents' perceptions of young adolescents. En Cohen, R. S., Cohler, B. J. y Weissman, S. H. (Eds.), *Parenthood: A psychodynamic perspective* (pp. 64-85). New York, NY: Guilford Press.
- Bradburn, N. M. (1969).* The structure of psychological well-being. Oxford: Aldine.
- Bronfenbrenner, U. (1979).* La ecología del desarrollo humano. Madrid: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. y Ceci, S. J. (1994).* Nature-Nurture reconceptualized in developmental perspective. A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Bronk, K. C. (2008).* Early adolescents' conceptions of the good life and the good person. *Adolescence*, 43, 713-732.
- Bronk, K. C. (2011).* Portraits of purpose: The role of purpose in identity formation. *New Directions for Youth Development*, 132, 31-44.
- Bronk, K. C. (2014).* Purpose in life. A critical component of optimal youth development. New York, NY: Springer.
- Brown, B. B. y Larson, J. (2009).* Peer relationships in adolescence. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*, 3rd edition (pp.74-103). Nueva York, NY: Wiley.
- Brown, K. E. y Medway, F. J. (2007).* School climate and teacher beliefs in a school effectively serving poor South Carolina (USA) African-American students: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 23, 529-540.
- Buchanan, C. M., Eccles, J. S. y Becker, J. B. (1992).* Are adolescents the victims of raging hormones: Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111, 62-107.
- Buchanan, C. M. y Holmbeck, G. (1998).* Measuring beliefs about adolescent personality and behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 609-629.
- Buckingham, D. (Ed.). (2008).* Youth, identity, and digital media. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bullock, M. (2016).* What Makes a Good Teacher? Exploring Student and Teacher Beliefs on Good Teaching. Recuperado de: <http://www.smcm.edu/mat/wp-content/uploads/sites/73/2015/06/Bullock-2015.pdf>
- Bunting, C. (1984).* Dimensionality of teacher education beliefs: An exploratory study. *The Journal of Experimental Education*, 53, 188-192.
- Burrow, A. L. y Hill, P. L. (2011).* Purpose as a form of identity capital for positive youth adjustment. *Developmental Psychology*, 47, 1196-1206.
- Bussey, K. y Bandura, A. (1999).* Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.

Campbell, A. (2013). A mind of her own: The evolutionary psychology of women (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Cancino, J. M. (2005). The utility of social capital and collective efficacy: Social control policy in nonmetropolitan settings. *Criminal Justice Policy Review*, 16, 287-318.

Caprile, M. (Coord.). (2012). Meta-analysis of gender and science research. Synthesis report. Brussels: European Commission.

Carlquist, E., Ulleberg, P., Delle Fave, A., Nafstad, H. E. y Blakar, R. M. (2016). Everyday understandings of happiness, good life, and satisfaction: Three different facets of well-being. *Applied Research in Quality of Life*. doi:10.1007/s11482-016-9472-9

Carrera, I. D. C., Nieto, M. G., López, F. J. B. y Manzanares, M. T. L. (2014). Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico, las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje desde la perspectiva de género. *Journal of Learning Styles*, 7(13), 64-84.

Carretero, M. y León, J. A. (2001). Del pensamiento formal al cambio conceptual en la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva* (pp. 453-469). Madrid: Alianza Psicología.

Carskadon, M. A., Vieira, C. y Acebo, C. (1993). Association between puberty and delayed phase preference. *Sleep*, 16, 258-262.

Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Revista Universitaria de Pedagogía Social*, 17, 15-28.

Casas, F. y Bello, A. (2012). Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España. ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1º de ESO?. Madrid: UNICEF España.

Casco, F. J. y Oliva, A. (2004). Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores. *Apuntes de Psicología*, 22, 171-185.

Casco, F. J. y Oliva, A. (2005). Valores y expectativas sobre la adolescencia. Discrepancias entre padres, profesores, mayores y adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 28, 209-220.

Casey, B. J., Jones, R. M. y Somerville, L. H. (2011). Braking and accelerating of the adolescent brain. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 21-33.

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. y Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124.

Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B. y Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74, 252-261.

- Cauce, A. M. y Domenech-Rodríguez, M. (2002).* Latino families: Myths and realities. En J. M. Contreas, K. A. Kerns y A. M. Neal-Barnett (Eds.), *Latino children and families in the U.S.: Current research and future directions* (pp. 3-25). Westport, CT: Praeger.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2002).* La convivencia en la escuela. Barcelona: Paidós.
- Cerezo, F. M., Calvo, A. R. y Sánchez, C. (2011).* El programa CIP para la intervención específica en bullying. Madrid: Pirámide.
- Chirkov, V. I. y Ryan, R. M. (2001).* Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 618-635.
- Chirkov, V. I., Ryan, R. M., Kim, Y. y Kaplan, U. (2003).* Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97-110.
- Citizens League (2008).* What do students want at school? Recuperado de: www.studensspeakout.org
- Cleveland, H. H., Udry, J. R. y Chantala, K. (2001).* Environmental and genetic influences on sex-typed behaviors and attitudes of male and female adolescents. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1587-1598.
- Coffey, J. K., Warren, M. y Gottfried, A. (2014).* Does infant happiness forecast adult life satisfaction? Examining subjective well-being in the first quarter century of life. *Journal of Happiness Studies*, 16, 1401-1421.
- Coleman, J. C. (1980).* The Nature of Adolescence. London: Methuen.
- Collins, W. A. y Laursen, B. (2004).* Parent-adolescent relationships and influences. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 331-361). Nueva Jersey, NJ: Wiley.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. y Bornstein, M. H. (2000).* Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 218-232.
- Comité de Derechos del Niño (2009).* Observación General N°12. El derecho del niño a ser escuchado; CRC/C/GC/12. Ginebra, 20 de julio de 2009.
- Cook-Sather, A. (2002).* Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31, 3-14.
- Cook-Sather, A. (2006).* Sound, presence, and power: "Student Voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36, 359-390
- Cooper, M. (2004).* Counselling in schools project phase II: Evaluation report. Glasgow: Counselling Unit, University of Strathclyde.

Cortina, A. (1997). Resolver conflictos, hacer justicia. Cuadernos de pedagogía, 257, 54-56.

Côté, J. E. (1997). An empirical test of the identity capital model. Journal of Adolescence, 20, 421-437.

Cottrell, L., Rishel, C., Lilly, C., Cottrell, S., Metzger, A., Ahmadi, H., Wang, B., Li, X. y Stanton, B. (2015). Do parents meet adolescents' monitoring standards? Examination of the impact on teen risk disclosure and behaviors if they don't. PLOS ONE, 10, 1-9.

Courtenay, W. H. (2000). Constructions of masculinity and their influence on men's well-being: A theory of gender and health. Social Science & Medicine, 50, 1385-1401.

Creswell, J. W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3rd ed.). Los Angeles, LA: Sage.

Creswell, J. W. y Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. Theory into Practice, 39, 124-131.

Crowley, S. J., Acebo, C. y Carskadon, M. A. (2007). Sleep, circadian rhythms, and delayed phase in adolescence. Sleep Medicine, 8, 602-612.

Cuenca, M. (2004). Pedagogía del ocio: Modelos y propuestas. Bilbao: Universidad de Deusto.

Damon, W. (2004). What is positive youth development?. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591, 13-24.

Damon, W. (2008). The path to purpose: Helping our children find their calling in life. New York, NY: Free Press.

Damon, W., Menon, J. y Bronk, K. C. (2003). The development of purpose during adolescence. Applied Developmental Science, 7, 119-128.

Darling, N., Cumsille, P. y Martínez, M. L. (2008). Individual differences in adolescents' beliefs about the legitimacy of parental authority and their own obligation to obey: A longitudinal investigation. Child Development, 79, 1103-1118.

Dart, B. C., Burnett, P. C., Purdie, N., Boulton-Lewis, G., Campbell, J. y Smith, D. (2000). Students' conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning. The Journal of Educational Research, 93, 262-270.

Datu, J. A. y Valdez, J. P. M. (2012). Exploring Filipino adolescents' conception of happiness. International Journal of Research Studies in Psychology, 3, 21-29.

De Róiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A. y Gabhainn, S. N. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. Health Education, 112, 88-104.

De Vries, Jansen, E., Helms-Lorenz, M. y van de Grift, W. (2014). Student teachers' beliefs about learning and teaching and their participation in career-long learning activities. Journal of Education for Teaching, 40, 344-358.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, NY: Plenum.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11.

Deci, E. L. y Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27, 17-34.

Decker, L. E. y Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Personality characteristics and teacher beliefs among pre-service teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35, 45-64.

Dekovic, M. (1999). Parent-Adolescent conflict: Possible determinants and consequences. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 977-1000.

Dekovic, M. (2002). Discrepancies between parental and adolescent developmental expectations. Poster presentado en la 9ª Conferencia de la Sociedad para la investigación de la Adolescencia. 11-14 de abril de 2002. Nueva Orleans, Luisiana.

Dekovic, M., Noom, M. J. y Meeus, W. (1997). Expectations regarding development during adolescence: Parental and adolescent perceptions. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 253-272.

Delgado, I., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de Psicología*, 27, 155-163.

Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, D. y Wissing, M. P. (2011). The eudaimonic and hedonic components of happiness: Qualitative and quantitative findings. *Social Indicators Research*, 100, 158-207.

Delle Fave, A., Brdar, I., Wissing, M., Araujo, U., Castro-Solano, A., Freire, T., Hernández-Pozo, M. R., Jose, P., Martos, T., Nafstad, H. E., Nakamura, J., Singh, K. y Soosai-Nathan, L. (2016). Lay definitions of happiness across nations: The primacy of inner harmony and relational connectedness. *Frontiers in Psychology*, 26(7), 1-22.

Delle Fave, A. y Massimini, F. (2005). The relevance of subjective wellbeing to social policies: Optimal experience and tailored intervention. En F. Huppert, B. Keverne y N. Baylis (Eds.), *The science of wellbeing* (pp. 379-404). Oxford: Oxford University Press.

Delvecchio, E., Di Riso, D. y Salcuni, S. (2016). Self-Perception of parental role, family functioning, and familistic beliefs in italian parents: Early evidence. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-9.

Demir, M. y Weitekamp, L. A. (2006). I am so happy, cause today I found my friend: Friendship and personality as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 8, 181-211.

DeNeve, K. M. y Cooper. H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197–229.

Devine, D., Fahie, D. y McGillicuddy, D. (2013). What is “good” teacher? Teacher beliefs and practices about their teaching. *Irish Educational Studies*, 32, 83–108.

Dew, T. y Huebner, E. S. (1994). Adolescents perceived quality of life: An exploratory investigation. *Journal of School Psychology*, 32, 185–199.

Díaz-Aguado, M. (2006). Del acoso escolar a la cooperación en las aulas. Madrid: Pearson.

Diekman, A. B., Goodfriend, W. y Goodwin, S. (2004). Dynamic stereotypes of power: Perceived change and stability in gender hierarchies. *Sex Roles*, 50, 201–215.

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

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34–43.

Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67, 590–597.

Diener, E., Horwitz, J. y Emmons, R. A. (1985). Happiness of the very wealthy. *Social Indicators Research*, 16, 229–259.

Diener, E. y Oishi, S. (2005). The nonobvious social psychology of happiness. *Psychological Inquiry*, 16, 162–167.

Diener, E., Oishi, S. y Lucas, R. E. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Diener, E. y Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13, 80–83.

Dohnt, H. K. y Tiggemann, M. (2006). Body image concerns in young girls: The role of peers and media prior to adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 35(2), 135–145.

Dotterweich, J. (2015). Positive youth development 101: A curriculum for youth work professionals. Ithaca, NY: ACT for Youth Center of Excellence Bronfenbrenner Center for Translational Research.

Douglas, W. J., Richmond, T. S., Poster, J., Guo, W., Allison P. D. y Branas C. C. (2014). Adolescents’ fears of violence in transit environments during daily activities. *Security Journal*, 27, 226–241.

Duckworth, A. L. y Kern, M. L. (2011). A meta-analysis of the convergent validity of self-control measures. *Journal of Research in Personality*, 35, 259–268.

Duncan, S. C., Duncan, T. E. y Strycker, L. A. (2002). A multilevel analysis of neighborhood context and youth alcohol and drug problems. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 3, 125–133.

- Durbin, C. E. y Wilson, S. (2012).* Convergent validity of and bias in maternal reports of child emotion. *Psychological Assessment*, 24, 647–660.
- Dweck, C. S. (1999).* Self-theories: Their role in motivation, personality and development. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Eagly, A. H. (2009).* The his and hers of prosocial behavior: An examination of the social psychology of gender. *American Psychologist*, 64, 644-658.
- Eagly, A. y Wood, W. (2013).* The nature–nurture debates 25 years of challenges in understanding the psychology of gender. *Perspectives on Psychological Science*, 8, 340-357.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. y Hunt, J. (2003).* Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59, 865-889.
- Eccles, J. S. y Gootman, J. A. (2002).* Community programs to promote youth development. Washington, DC: National Academy Press.
- Eccles, J. S. y Jacobs, J. E. (1986).* Social forces shape math attitudes and performance. *Journal of Women in Culture and Society*, 11, 367–380.
- Eccles, J. S., Lord, S.E., Roeser, R.W., Barber, B.L. y Hernandez Jozefowicz, D.M. (1997).* The association of school transitions in early adolescence with developmental trajectories through high school. En J. Schulenberg, J.I. Maggs y K. Hurrelmann (Eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp. 283-321). New York, NY: Cambridge University Press.
- Egan, V., Chan, S. y Shorter, G. (2014).* The dark triad, happiness, and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 67, 17–22.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B. y Court, P. (1995).* Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child development*, 66, 1179-1197.
- Eisenberg, N. y Lennon, R. (1983).* Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.
- Eiser, C. y Morse, R. (2001).* Can parents rate their child's health-related quality of life? Results of a systematic review. *Quality of Life Research*, 10, 347-357.
- Epting, L. K., Zinn, T. E., Buskist, C. y Buskist, W. (2004).* Student perspectives on the distinction between ideal and typical teachers. *Teaching of Psychology*, 31, 181–183.
- Erikson, E. H. (1968).* Identity: Youth and crisis. New York, NY: Norton.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. y Allen, S. D. (1993).* Doing naturalistic inquiry: A guide to methods. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Estévez, E., Jiménez T. y Musitu, G. (2011).* Relaciones entre padres e hijos adolescentes. Valencia: Nau Llibres.

Estévez, E. y Musitu, G. (Coord.) (2016). Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario. Colección: Didáctica y Desarrollo. Madrid: Paraninfo.

European Comission. (2012a). Communication from the commission to the european parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions. A Reinforced European Research Area Partnership for Excellence and Growth (Brussels, 17.7.2012 COM(2012) 392 final). Recuperado de: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/reinforced-european-research-area-partnership-excellence-and-growth>

European Comission (2012b). Structural change in research institutions: Enhancing excellence, gender equality and efficiency in research and innovation. Report of the Expert Group on Structural Change. Brussels: European Comission.

Fielding, M. (2001). Beyond the rhetoric of student voice: New departures or new constraints in the transforming of the 21st century schooling? *Forum*, 43, 100–110.

Fingerson, L. (2012). Girls in power: Gender, body, and menstruation in adolescence. New York, NY: SUNY Press.

Fisak, B., Holderfield, K. G., Douglas-Osborn, E. y Cartwright-Hatton, S. (2012). What do parents worry about? Examination of the construct of parent worry and the relation to parent and child anxiety. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 40, 542–557.

Fiske, S. T. y Stevens, L. E. (1993). What's so special about sex? Gender stereotyping and discrimination. En S. Oskamp y M. Costanzo (Eds.), *Gender issues in contemporary society* (pp. 173 – 196). Newbury Park , CA: Sage Publications.

Fitzpatrick, K. M. y Boldizar, J. P. (1993). The prevalence of depression among low-income African American youth. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 528-531.

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

Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, 18, 343–354.

Flutter, J. y Rudduck, J. (2004). Consulting pupils: What's in it for schools?. London: Routledge/Falmer.

Ford, D. H. y Lerner, R. M. (1992). Developmental systems theory. An integrative approach. London: SAGE.

Fraser, M. W., Richman, J. M., Galinsky, M. J. y Day, S. H. (2009). Intervention research: Developing social programs. New York, NY: Oxford University Press.

Freire, T., Zenhas, F., Tavares, D. e Iglesias, C. (2013). Felicidade hedónica e eudaimónica: Um estudo com adolescentes portugueses. *Análise Psicológica*, 31, 329-342.

Frisch, M. B. (2000). Improving mental and physical health care through quality of life therapy and assessment. En Diener, E. y Rahtz, D. R. (Eds.), *Advances in quality of life: Theory and research* (pp. 207-241). London: Kluwer.

Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23, 7-12.

Fuertes, A. (1996). Redefinición sexual y de género. En J. Fernández (Coord.), *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad de sexo y género*. (pp. 189-206). Madrid: Pirámide.

Furham, A. y Chen, H. (2000). Lay theories of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 1, 227-246.

Galambos, N. L. (2004). Gender and gender role development in adolescence. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 233-262). New Jersey, NJ: Wiley.

Gallagher, B. (1998). Grappling with smoke: Investigating and managing organized abuse—A good practice guide. London: National Society for the Prevention of Cruelty to Children.

Gámez-Guadix, M., Jaureguizar, J., Almendros, C. y Carrobles, J. A. (2012). Estilos de socialización familiar y violencia de hijos a padres en población española. *Psicología conductual*, 20, 585-602.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2015). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology*, 3, 243-256.

García, F. y Musitu, G. (1999). Autoconcepto Forma 5. Madrid: TEA.

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.

Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8, 71-85.

Gaspar, T., Gaspar de Matos, M., Batista-Fuguet, J., Pais, J. y Leal, I. (2010). Parent-child perceptions of quality of life: Implications for health intervention. *Journal of Family Studies*, 16, 143-154.

Gendered Innovations Project 2009-2014. Recuperado de: <http://genderedinnovations.stanford.edu/index.html>

Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., Wells, B. E. y Maitino, A. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: A meta-analysis. *Review of General Psychology*, 13, 34-45.

Giacomoni, C. H., Souza, L. K. y Hutz, C. S. (2014). O conceito de felicidade em crianças (The concept of happiness in children). *Psico-USF Bragança Paulista*, 19, 143–153.

Gillespie, M. (2005). Student–teacher connection: A place of possibility. *Journal of Advanced Nursing*, 52, 211–219.

Gillham, J. E., Jaycox, L. H., Reivich, K. J., Seligman, M. E. P. y Silver, T. (1990). The Penn Resiliency Program. Manuscrito no publicado.

Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Chaplin, T. M., Shatte, A. J., Samuels, B., Elkon, A. G., Litzinger, S., Lascher, M., Gallop, R. y Seligman, M. E. (2007). School-based prevention of depressive symptoms: A randomized controlled study of the effectiveness and specificity of the Penn Resiliency Program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75, 9–19.

Gilliam, F. D. y Bales, S. N. (2001). Strategic frame analysis: Reframing America's youth. *Social Policy Report*, 15, 1–14.

Glanzer, P. L., Hill, J. P. y Robinson, J. A. (2015). Emerging adults' conceptions of purpose and the good life: A classification and comparison. *Youth & Society*, 1, 1–19.

Glaser, B. (1992). Basics of grounded theory analysis: Emergence versus forcing. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research. New York, NY: Aldine Publishing.

Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P. y Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16, 969–979.

Golombok, S. y Fivush, R. (1994). Gender development. Cambridge: Cambridge University Press.

González, R., Rodríguez M. R. y García, R. (2013). Impacto de las brechas de género y generacional en la construcción de actitud es en padres y madres frente a las innovaciones coeducativas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17, 181–200.

González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Roces, C., González-Pumariiega, S., González, P., Muñoz, R. y Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15, 471–477.

González del Piñal, R. M. (2016). Explorando la Brecha de Género en la Familia: Posicionamientos de Padres y Madres hacia la Coeducación y la Igualdad en la Escuela. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla.

Goodnow, J. J. (2002). Parents' knowledge and expectations: Using what we know. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Volume 3: Status and social conditions of parenting* (2nd ed., pp. 439–460). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Graber, K. C. (1996). Influencing student beliefs: The design of a “high impact” teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 12, 451-466.

Graber, J. A. y Sontag, L. M. (2009). Internalizing problems during adolescence. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 642–682). New York, NY: John Wiley and Sons Inc.

Gracia, E., Herrero, J., y Musitu, G. (2002). Análisis e intervención social. Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad. Madrid: Editorial Síntesis.

Graham, A., Fitzgerald, R., Powell, M., Thomas, N., Anderson, D. L., White, N. E. y Simmons, C. A. (2014). Improving approaches to wellbeing in schools: What role does recognition play?. Centre for Children and Young People, Southern Cross University, Lismore.

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.

Greene, A. L. y Wheatley, S. M. (1992). I've got a lot to do and I don't think I'll have time: Gender differences in late adolescents narratives of the future. *Journal of Youth Adolescence*, 21, 667-686.

Greene, M. W. y Zimmerman, S. O. (2000). The effects of Fifth Dimension on preservice teacher beliefs. En *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference: Proceedings of SITE 2000* (pp. 1538-1543). San Diego, California: Society for Information Technology and Teacher Education.

Grijalva, E., Newman, D. A., Tay, L., Donnellan, M. B., Harms, P. D., Robins, R. W. y Yan, T. (2015). Gender differences in narcissism: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 141, 261-310.

Grotevant, H. D. y Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships: A perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence. *Human Development*, 29, 82-100.

Gudmundsdottir, D. G. (2013). The impact of economic crisis on happiness. *Social Indicators Research*, 110, 1083-1101.

Gutman, L. M., Sameroff, A. J. y Eccles, J. S. (2002). The academic achievement of African American students during early adolescence: An examination of multiple risk, promotive, and protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 30, 367-400.

Hammersley, M. (1992). What's wrong with ethnography?. London: Routledge.

Hare-Mustin, R. T. y Marecek, J. (1994). Los sexos y el significado de la diferencia: postmodernidad y psicología. En R. T. Hare-Mustin y J. Marecek (Eds.), *Marcar la diferencia. Psicología y construcción de los sexos*. Barcelona: Herder.

Harris, J. R. (1998). The nurture assumption: Why children turn out the way they do. New York, NY: The Free Press.

Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. En R. B. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low selfesteem* (pp. 87-116). New York, NY: Plenum Press.

Havighurst, R. (1972). Developmental tasks and education. Nueva York, NY: David McKay.

Henry, K. L., Knight, K. E. y Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of youth and adolescence*, 41, 156-166.

Hidalgo, M. V. (1999). Las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos. Su cambio y continuidad durante la transición a la paternidad. *Infancia y Aprendizaje*, 85, 75-94.

Hill, P. L., Burrow, A. L., Brandenberger, J. W., Lapsley, D. K. y Collado-Quaranto, J. C. (2010). Collegiate purpose orientations and well-being in early and middle adulthood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 173-179.

Hill, P. L., Burrow, A. L., O'Dell, A. C. y Thornton, M. A. (2010). Classifying adolescents' conceptions of purpose in life. *The Journal of Positive Psychology*, 5, 466-473.

Hill, P. L., Burrow, A. L. y Sumner, R. A. (2013). Addressing important questions in the field of adolescent purpose. *Child Development Perspectives*, 7, 232-236.

Hines, A. R. y Paulson, S. E. (2006). Parents' and teachers' perceptions of adolescent storm and stress: Relations with parenting and teaching styles. *Adolescence*, 41, 597-614.

Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelsheim, V. I., Van der Laan, P. H., Smeenk, W. y Gerris, J. R. (2009). The relationship between parenting and delinquency: A meta-analysis. *Journal of abnormal child psychology*, 37, 749-775.

Holder, M. D., Coleman, B. y Wallace, J. M. (2010). Spirituality, religiousness, and happiness in children aged 8-12 years. *Journal of Happiness Studies*, 11, 131-150

Holmbeck, G. y Hill, J. (1988). Storm and stress beliefs about adolescence: Prevalence, self-reported antecedents, and effects of an undergraduate course. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 285-306.

Holt, K., Shehata, A., Strömbäck, J. y Ljungberg, E. (2013). Age and the effects of news media attention and social media use on political interest and participation: Do social media function as leveller?. *European Journal of Communication*, 28, 19-34.

Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, D. M. S. y Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 588-599.

Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6, 103-111.

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

Hui, E. K., Sun, R. C., Chow, S. S. Y. y Chu, M. H. T. (2011). Explaining Chinese students' academic motivation: Filial piety and self-determination. *Educational Psychology*, 31, 377-392.

Hui, E. K. P. y Tsang, S. K. M. (2012). Self-determination as a psychological construct and positive youth development. *The Scientific World Journal*, 1, 1-8.

Hutchinson, M. K. y Cooney, T. M. (1998). Patterns of parent-teen sexual risk communication: Implications for intervention. *Family Relations*, 47, 185-194.

Inchley, J., Currie, D. young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Aleman-Diaz, A., Molcho, M., Weber, M. y Barnekow, V. (2016). Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey. Copenhagen: World Health Organization.

INCLUD-ED Consortium. (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Madrid: Ministerio de Educación IFIE.

Inhelder, B. y Piaget, J. (1955). De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Buenos Aires: Paidós.

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

Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M. y Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students?. *Journal of Educational Psychology*, 101, 644-661.

Jessor, R. (1998). New perspectives in adolescent risk behavior. Cambridge: Cambridge University Press.

Jokovic, A., Locker, D. y Guyatt, G. (2004). How well do parents know their children? Implications for proxy reporting of children health-related quality of life. *Quality of life Research* 13, 1297-1307.

Jones, S. M. y Dindia, K. (2004). A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom. *Review of educational research*, 74, 443-471.

Joram, E. y Gabriele, A. J. (1998). Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14, 175-191.

Kagitcibasi, C. (1996). The autonomous-relational self: A new synthesis. *European Psychologist*, 1, 180-186.

Kaplan, H. y Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive leThou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education*, 15, 251-269.

Kashdan, T. B. y McKnight, P. E. (2009). Origins of purpose in life: Refining our understanding of a life well lived. *Psychological Topics*, 18, 303-316.

Keeley, J., Smith, D. y Buskist, W. (2006). The teacher behavior checklist: Factor analysis of its utility for evaluating teaching. *Teaching of Psychology*, 33, 84-91.

Keenan, K., Loeber, R. y Green, S. (2000). Conduct disorder in girls: A review of the literature. *Clinical and Child Family Psychology Review*, 2, 3-19.

Kelly, P. (2000). The dangerousness of youth-at-risk: The possibilities of surveillance and intervention in uncertain times. *Journal of Adolescence*, 23, 463-470.

Kemi, O. B., Bosede, A. F., Ibimiluyi, F., Oscar, I., Bamidele, O. y Adewale, O. O. (2015). Influence of gender and age on behavioral problems and experience of child abuse among secondary school students. *British Journal of Education*, 3(10), 22-34.

Kerr, M. y Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36, 366-380.

Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62, 95-108.

Kidger, J., Donovan, J. L., Biddle, L., Campbell, R. y Gunnell, D. (2009). Supporting adolescent emotional health in schools: A mixed methods study of student and staff views in England. *BMC Public Health*, 9, 403.

King, P. E., Schultz, W., Mueller, R. A., Dowling, E. M., Osborn, P., Dickerson, E. y Lerner, R. M. (2005). Positive youth development: Is there a nomological network of concepts used in the adolescent developmental literature?. *Applied Developmental Science*, 9, 216-228.

Kling, K. C., Hyde, H. S., Showers, C. J. y Buswell B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta- analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470-500.

Knutson, K. L. y Lauderdale, D. S. (2009). Sociodemographic and behavioral predictors of bed time and wake time among US adolescents aged 15 to 17 years. *The Journal of Pediatrics*, 154, 426-430.

Korthagen, F. A. J. y Evelein, F. G. (2016). Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education* 60, 234-244.

Kowalski, N. A. y Allen, R. P. (1995). School sleep lag is less but persists with a very late starting high school. *Sleep Research* 24, 124.

- Kuhn, E. S. y Laird, R. D. (2011). Individual differences in early adolescents' beliefs in the legitimacy of parental authority. *Developmental Psychology* 47, 1353-1365.
- Kulik, L. (1998). Inter-and intra-gender differences in life orientations and work attitudes in Israel: A comparative analysis. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 20, 95-111.
- Kullenberg, C. y Nelhans, G. (2015). The happiness turn? Mapping the emergence of "happiness studies" using cited references. *Scientometrics*, 103, 615-630.
- Laberge, L., Petit, D., Simard, C., Vitaro, F., Tremblay, R. E. y Montplaisir, J. (2001). Development of sleep patterns in early adolescence. *Journal of Sleep Research*, 10, 59-67.
- Lagattuta, K. H., Sayfan, L. y Bamford, C. (2012). Do you know how I feel? Parents underestimate worry and overestimate optimism compared to child self-report. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113, 211-232.
- Lam, S. F. (1997). How the family influences children's academic achievement. New York, NY: Garland Publishing.
- Lambert, S. F., Brown, T. L., Phillips, C. M. y Jalongo, N. S. (2004). The relationship between perceptions of neighborhood characteristics and substance use among urban African American adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 34, 205-218.
- Lansdown, G. (2006). International developments in children's participation. En K. Tisdall, J. Davis, M. Hill y A. Prout (Eds.), *Children, young people and social inclusion: Participation for what?* (pp. 139-178). Bristol: Policy Press.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Larson, R., Hansen, D. M. y Moneta, G. (2006). Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. *Developmental Psychology*, 43, 848-863.
- Larson, R., Richards, M. H., Moneta, G., Holmbeck, G. y Duckett, E. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology*, 32, 744-754.
- Leaper, C. (2002). Parenting girls and boys. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*, volume 1: Children and parenting (2nd ed., pp. 189-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Leaper, C. y Friedman, C. K. (2007). The socialization of gender. En J. E. Grusec y P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 561-587). New York, NY: Guilford Press.
- Leifman, H., Kuhlhorn, E., Allebeck, P., Andr asson, P. y Romelsj , A. (1995). Abstinence in late adolescence: Antecedents to and covariates of a sober lifestyle and its consequences. *Social Science and Medicine*, 41, 113-121.

Lera, M. J. (1991). Ideas de los profesores y su práctica educativa: un estudio de preescolar (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Sevilla, Sevilla.

Lerner, R. M. (2004). Liberty: Thriving and civic engagement among American youth. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Lerner, R. M. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. En W. Damon y R.M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology, volume 1: Theoretical models of human development (6th ed., pp. 1-17). Nueva York, NY: John Wiley y Sons, Inc.

Lerner, R. M., Lerner, J. V. y Phelps. E. (2008). The positive development of youth: Report of the findings from the first four years of the 4-H Study of Positive Youth Development. Medford, MA: Institute for Applied Research in Youth Development, Tufts University.

Lerner, R. M., Lerner J. V., von Eye, A. y Lewin-Bizan, S. (2009). Foundations and functions of thriving in adolescence: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. Journal of Applied Developmental Psychology, 30, 567-570.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., von Eye, A., Ostrum, C.W., Nitz, K., Talwar-Soni, R. y Tubman, J. (1996). Continuity and discontinuity across the transition of early adolescence: A developmental contextual perspective. En J. A. Graber, J. Brooks Gunn y A. C. Petersen (Eds.), Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context (pp. 3-22). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lerner, R. M., von Eye, A., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S. y Bowers, E. P. (2010). The meaning and measurement of thriving in adolescence: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. Journal of Youth and Adolescence, 39, 707-846.

Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P. y Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. European Journal of Psychology of Education, 22, 529-545.

Leung, J. T. Y. (2016). Maternal beliefs, adolescent perceived maternal control and psychological competence in poor Chinese female-headed divorced families. Journal of Child and Family Studies, 25, 1815-1828.

Leventhal, T. y Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: Effects of neighborhood residence upon child and adolescent outcomes. Psychological Bulletin, 126, 309-337.

Liben, L. S. y Bigler, R. S. (2002). The developmental course of gender differentiation: Conceptualizing, measuring, and evaluating constructs and pathways. Monographs of the Society of Research on Child Development, 67, 1-147.

Lightfoot, C. (1997). The culture of adolescent risk-taking. New York, NY: The Guilford Press.

- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985).* Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Lomas, C. (2004).* Los chicos también lloran: Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación. Madrid: Paidós Ibérica.
- López-Pérez, B., Sánchez, J. y Gummerum, M. (2015).* Children's and adolescents' conceptions of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 17, 2431–2455.
- López-Pérez, B. y Wilson, E. L. (2015).* Parent-child discrepancies in the assessment of children's and adolescents' happiness. *Journal of Experimental Psychology*, 139, 249-255.
- Lu, L. (2001).* Understanding happiness: A look into the Chinese folk psychology. *Journal of Happiness Studies*, 2, 407–432.
- Lu, L. y Gilmour, R. (2004).* Culture and conceptions of happiness: Individual oriented and social oriented SWB. *Journal of Happiness Studies*, 5, 269–291.
- Lu, L. y Gilmour, R. (2006).* Individual-oriented and social-oriented cultural conceptions of subjective well-being: Conceptual analysis and scale development. *Asian Journal of Social Psychology*, 9, 36–49.
- Lugo Steidel, A. G. y Contreras, J. M. (2003).* A new familism scale for use with Latino populations. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 25, 312-330.
- Maccoby, E. E. (1998).* The two sexes. Growing up apart, coming together. Cambridge: Harvard University Press.
- Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1974).* The psychology of sex differences. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1987).* Gender segregation in childhood. En W. R. Hayne (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 239-287). New York, NY: Academic Press.
- Macedo, M. C. G. y García, T. A. (2014).* Trascendencia del rol de género en la educación familiar. *Campo abierto: Revista de educación*, 33, 97-114.
- Mannion, G., Sowerby, M. y l'Anson, J. (2015).* How young people's participation in school supports achievement and attainment. Recuperado de: <http://www.sccyp.org.uk/ufiles/achievement-and-attainment.pdf>
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014).* Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis. Madrid: Alianza.
- Martin, J. R. (1994).* Methodological essentialism, false difference, and other dangerous traps. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 19, 630–657.
- Martín, T. T. (1995).* Mercado de trabajo y desigualdades de género. *Cuadernos de relaciones laborales*, 6, 81-92.

Martínez-Ferrer, B. (2013). El mundo social del adolescente: Amistades y pareja. En E. Estévez (Coord.), Los problemas en la adolescencia: Respuestas y sugerencias para padres y educadores (pp.71-96). Madrid: Síntesis.

Martínez, B., Amador, L. V., Moreno, D. y Musitu, G. (2013). Implicación y participación comunitarias y ajuste psicosocial en adolescentes. *Psicología y Salud*, 21, 205-214.

Martínez, B. Murgui, S., Musitu, G. y Monreal, M. C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 679-692.

Maslow, A. H. (1971). The farther reaches of human nature. New York, NY: Viking.

Maslow, G. R. y Chung, R. J. (2013). Systematic review of positive youth development programs for adolescents with chronic illness. *Pediatrics*, 131, 1605-1618.

Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.

Masten, C. L., Eisenberger, N. I., Borofsky, L. A., Pfeifer, L. A., McNealy, K., Mazziotta, J. C. y Dapretto, M. (2009). Neural correlates of social exclusion during adolescence: Understanding the distress of peer rejection. *Social Cognitive Affective Neuroscience*, 4, 143-57.

McCormick, M., O'Connor, E.E., Cappella, E. y McClowry, S. (2013). Teacher-child relationships and academic achievement: A multi-level propensity score model approach. *Journal of School Psychology*, 51, 611-624.

McHale, S. M., Crouter, A. C. y Whiteman, S. D. (2003). The family contexts of gender development in childhood and adolescence. *Social development*, 12, 125-148.

McKenzie, J. (1996, 8-12 July). Changes in university teachers' conceptions of teaching. Paper presented at the HERDSA Conference: Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education, Perth, Western Australia.

McKnight, C. G., Huebner, E. S. y Suldo, S. M. (2002). Relationships among stressful life events, temperament, problem behavior, and global life satisfaction in adolescents. *Psychology in the Schools*, 39, 677-687.

McKnight, P. E. y Kashdan, T. B. (2009). Purpose in life as a system that creates and sustains health and well-being: An integrative, testable theory. *Review of General Psychology*, 13, 242-251.

McLaughlin, C., Carnell, M. y Blount, L. (1999). Children as teachers: Listening to children in education. En P. Milner y B. Carolin (Eds.), *Time to listen to children* (pp. 97-111). London: Routledge.

McNess, E. (2006). Nous é'couter, nous soutenir, nous apprendre 1 : A comparative study of pupils' perceptions of the pedagogic process. *Comparative Education*, 42, 517-532.

- McPherson, M. E. y Korfine, L. (2004).* Menstruation across time: Menarche, menstrual attitudes, experiences, and behaviors. *Women's Health Issues*, 14(6), 193-200.
- Megías, E. (Dir.) (2001).* Valores sociales y drogas. Madrid: FAD.
- Megías, I. y Ballesteros, J. C. (2014).* Jóvenes y género. El estado de la cuestión. Madrid: FAD.
- Megías, E. y Elzo, J. (Coords.) (2006).* Jóvenes, valores, drogas. Madrid: FAD.
- Megías, I. y Rodríguez, R. (2014).* Jóvenes y Comunicación. La impronta de lo virtual. Madrid: FAD.
- Mena, L., Fernández-Enguita, M. y Riviére, G. (2010).* Desenganchados de la educación: Procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar, *Revista de Educación*, número extraordinario, 119-145.
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2015).* Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 209-218.
- Merry, S., McDowall, H., Hetrick, S., Bir, J. y Muller, N. (2004).* Psychological and/or educational interventions for the prevention of depression in children and adolescents (Cochrane Review). Chichester: John Wiley & Sons.
- MINECO (2012).* Estrategia española de ciencia y tecnología y de innovación 2013-2020. Recuperado de: http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Investigacion/FICHEROS/Estrategia_espanola_ciencia_tecnologia_Innovacion.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013).* Objetivos educativos españoles y europeos. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2013. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2006).* I PENIA: Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2006-2009. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.
- Miringhoff, M. y Miringhoff, M. L. (1999).* The social health of the Nation. New York, NY: Oxford University Press.
- Mischel, W. y Shoda, Y. (1995).* A cognitive-affective systems theory of personality: Reconceptualizing the invariances in personality and the role of situations. *Psychological Review*, 102, 246-268.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. y Leaf, P. J. (2010).* Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80, 271-279.
- Mitra, D. L. (2004).* The significance of students: Can increasing "student voice" in schools lead to gains in youth development?. *Teachers College Record*, 106, 651-688.

Molden, D. C. y Dweck, C. S. (2006). Finding “meaning” in psychology. A lay theories approach to self-regulation, social perceptions, and social development. *American Psychologist*, 61, 192-203.

Moral, M. V. y Ovejero, A. (2015). Percepción del clima social familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3, 149-160.

Moreno, M. C. (1991). Las ideas evolutivo-educativas. Un estudio longitudinal y transgeneracional (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Sevilla, Sevilla.

Moreno, R. (2006). Panfleto antipedagógico. El lector universal: Madrid.

Moreno, D., Povedano, A., Martínez, B. y Musitu, G. (2012). Emotional and social problems in adolescents from a gender perspective. *The Spanish Journal of Psychology*, 15, 1013-1023.

Morris, M. W., Ames, D. R. y Knowles, E. D. (2001). What we theorize when we theorize that we theorize: Examining the “implicit theory” construct from a cross-disciplinary perspective. En G. B. Moskowitz (Ed.), *Cognitive social psychology: The Princeton Symposium on the Legacy and Future of Social Cognition* (pp. 143–161). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Moulden, H. M., Firestone, P., Kingston, D. A. y Wexler, A. F. (2010). A description of sexual offending committed by Canadian teachers. *Journal of child sexual abuse*, 19, 403-418.

Mourik, K., Crone, M. R., Pels, T. V. M. y Reis, R. (2016). Parents’ beliefs about the cause of parenting problems and relevance of parenting support: Understanding low participation of ethnic minority and low socioeconomic status families in the Netherlands. *Children and Youth Services Review*, 61, 345-352.

Muñiz, M., Cuesta, P., Monreal, M. C. y Povedano, A. (2015). Violencia de pareja online y offline en la adolescencia: El rol de la soledad y del género. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9, 85-97.

Muris, P. (2002). Parental rearing behaviors and worry of normal adolescents. *Psychological Reports*, 91, 428-430.

Murphy, P. K., Delli, L. A. M. y Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second- grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72, 69-92.

Murray-Harvey, R. (2010). Relationship influences on students’ academic achievement, psychological health and well-being at school. *Educational and Child Psychology*, 27, 104–113.

Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: El rol de la familia. *Aula abierta*, 79, 109-138.

Musitu, G. (Coord.) (2013). Adolescencia y familia. Nuevos retos en el siglo XXI. México: Trillas.

Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). Familia y adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial. Madrid: Síntesis.

Musitu, G. y García, F. (2001). Escala de socialización parental en la adolescencia. Madrid: TEA.

Musitu, G., Herrero, J. y Lila, M. S. (1993). Comunicación y apoyo. Psicología de la comunicación humana. Buenos Aires: Lumen.

National Research Council and the Institute of Medicine. (2004). Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn. Washington, DC: The National Academies Press.

Navarro-Pérez, J. J., Uceda i Maza, F. X. y Pérez Cosín, J. V. (2013). La construcción del ocio en adolescentes y su influencia en el desarrollo de trayectorias delictivas. Cuadernos de Trabajo Social, 26, 455-465.

Nelson, S. K., Kushlev, K. y Lyubomirsky, S. (2014). The pains and pleasures of parenting: When, why, and how is parenthood associated with more or less well-being? Psychological Bulletin, 140, 846-895.

Niemiec, C. P., Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. Journal of Research in Personality, 43, 291-306.

Niemiec, C. P., Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2010). Self-determination theory and the relation of autonomy to self-regulatory processes and personality development. En R. H. Hoyle (Ed.), Handbook of personality and self-regulation (pp. 169-191). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Noble, T., McGrath, H., Roffey, S. y Rowling, L. (2008). A scoping study on student well-being. Canberra: Department of Education, Employment & Workplace Relations.

Northcote, M. (2009). Educational beliefs of higher education teachers and students: Implications for teacher education. Australian Journal of Teacher Education, 34, 69-81.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A. y Thomson, K. (2010). Understanding the link between social and emotional well-being and peer relations in early adolescence: Gender-specific predictors of peer acceptance. Journal of Youth and Adolescence, 39, 1330-1342.

Observatorio de la Juventud en España (2012). Informe juventud en España 2012. Madrid: Instituto de la Juventud.

OCDE (2014). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Oishi, S., Graham, J., Kesebir, S. y Galinha, I. C. (2013). Concepts of happiness across time and cultures. Personality and Social Psychology Bulletin, 39, 559-577.

Oliva, A. (1992). Madres y educadores: Diferentes concepciones del desarrollo y la educación infantil (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Sevilla, Sevilla.

Oliva, A. (2004). La adolescencia como riesgo y oportunidad. *Infancia y Aprendizaje*, 27, 115-122.

Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37, 209-223.

Oliva, A. (2015). Los activos para la promoción del desarrollo positivo adolescente. *Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 3, 32-47.

Oliva, A. y Antolín-Suárez, L. (2010). Cambios en el cerebro adolescente y conductas agresivas y de asunción de riesgos. *Estudios de Psicología*, 31, 53-66.

Oliva, A., Hidalgo, M. V., Moreno, M. C., Jiménez, L., Jiménez, A., Antolín-Suárez, L. y Ramos, P. (2012). Uso y riesgo de adicciones a las nuevas tecnologías entre adolescentes y jóvenes andaluces. Sevilla: Aguacalera.

Oliva, A., Morago, J. y Parra, A. (2009). Protective effects of supportive family relationships and the influence of stressful life events on adolescent adjustment. *Anxiety, Stress & Coping*, 22, 137-152.

Oliva, A. y Palacios, J. (1997). Diferencias entre las expectativas y valores de madres y educadores de niños preescolares españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 61-76.

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: Pearson Prentice Hall.

Oliva, A., Parra, A. y Arranz, A. (2008). Estilos relacionales materno y paterno y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 31, 93-106.

Oliva, A., Parra, A. y Reina, M. C. (2014). Personal and contextual factors related to internalizing problems during adolescence. *Child & Care Forum*, 43, 505-520.

Oliva, A., Parra, A. y Sánchez-Queija, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20, 3-16.

Oliva, A. y Pertegal, M. A. (2015). El desarrollo positivo adolescente. Un nuevo paradigma para la investigación y la intervención. En Oliva, A. (Ed.), *Desarrollo Positivo Adolescente* (pp. 19-40). Madrid: Síntesis.

Oliva, A., Reina, M. C., Hernando, A., Antolín-Suárez, L., Pertegal, M. A., Parra, A., Ríos, M., Estévez, R. M. y Pascual, D. M. (2011). Activos para el desarrollo positivo y la salud mental en la adolescencia. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.

Oliva, A., Reina, M. C., Pertegal, M. A. y Antolín-Suárez, L. (2011). Rutinas de sueño y ajuste adolescente. *Behavioral Psychology*, 19, 541-555.

Oliva, A., Ríos, M., Antolín-Suárez, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 223-234.

Oliva, A., Romero, L., Antolín-Suarez, L. y Parra, A. (2016). Inter-parental conflicts, parenting styles and internalized problems in adolescent sons and daughters. *Revista Mexicana de Psicología*, 33 101-110.

Olsen, W. (2004). Triangulation in social research: Qualitative and quantitative methods can really be mixed. En M. Holborn (Ed.), *Development in Sociology*. Ormskirk: Causeway Press.

Ortega, F. B., Chillon, P., Ruiz, J. R., Delgado, M., Albers, U., Alvarez-Granda, J. L., Marcos, A., Moreno, L. A. y Castillo, M. J. (2010). Sleep patterns in Spanish adolescents: Associations with TV watching and leisure-time physical activity. *European Journal of Applied Physiology*, 110, 563-573.

Ortega, R. y del Rey, R. (2003). La violencia escolar: estrategias de prevención. Barcelona: Graó.

Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., Smith, P. K., Thompson y Tippet, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: A European cross-national study. *Aggressive behavior*, 38, 342-356.

Owens, J. A., Belon, K. y Moss, P. (2010). Impact of delaying school start time on adolescent sleep, mood, and behavior. *Archives of Pediatric & Adolescence Medicine*, 164, 608-614.

Padilla, M. T. (2002). Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa. Madrid: CCS.

Palacios, J. (1987). Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 97-111.

Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1990). Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza Psicología.

Palacios, J. y Oliva, A. (1999). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación*, vol 1, psicología evolutiva. 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.

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. (2006). Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7, 323-341.

Park, N., Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 23, 603-619.

- Parra, A. y Oliva, A. (2002).* Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 18, 215-231.
- Parra, A. y Oliva, A. (2006).* Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453-470.
- Parra, A. y Oliva, A. (2007).* Una mirada longitudinal y transversal sobre los conflictos entre madres y adolescentes. *Estudios de Psicología*, 28, 93-107.
- Parra, A. y Oliva, A. (2015).* La familia como contexto para el desarrollo positivo adolescente. En A. Oliva (Coord.), *Desarrollo Positivo Adolescente* (pp.41-58). Madrid: Síntesis.
- Parra, A., Oliva, A. y Antolín-Suárez, L. (2009).* Los programas extraescolares como recurso para fomentar el desarrollo positivo adolescente. *Papeles del Psicólogo*, 30, 3-13.
- Patton, W., Bartrum, D. A. y Creed, P. A. (2004).* Gender differences for optimism, self-esteem, expectations and goals in predicting career planning and exploration in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2-3), 193-209.
- Pérez Cosín, J. V. y Uceda, F. X. (2009).* Aproximación teórica a los adolescentes en conflicto con la ley: Paradigma y modelos. *Servicios Sociales y Política Social*, 87, 71-92.
- Pertegal, M. A. (2014).* Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Pertegal, M. A. y Hernando, A. (2015).* El contexto escolar como promotor del desarrollo positivo adolescente. En Oliva, A. (Ed.), *Desarrollo Positivo Adolescente* (pp. 19-40). Madrid: Síntesis.
- Pertegal, M. A., Oliva, A. y Hernando, A. (2010).* Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22, 53-66.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004).* Character strengths and virtues: A handbook and classification. New York, NY: Oxford University Press.
- Pettit, G. S. y Laird, R. D. (2002).* Psychological control and monitoring in early adolescence: The role of parental involvement and earlier child adjustment. En B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 97-123). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pflug, J. (2009).* Folk theories of happiness: A cross-cultural comparison of conceptions of happiness in Germany and South Africa. *Social Indicators Research*, 92, 551-563.
- Porrás, R. (2001).* Ideas y actitudes educativas de profesores, padres y alumnos de los niveles de primaria y secundaria en Cádiz (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Sevilla, Sevilla.

Povedano, A. (2012). Perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Un análisis desde la perspectiva de género (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

Povedano, A. (2013). Violencia de género en el noviazgo. En E. Estévez (Coord.), Los problemas en la adolescencia (pp. 211-233). Madrid: Síntesis.

Povedano, A. (2014). Violencia de género en la adolescencia. Málaga: IC Editorial.

Povedano, A., Cava, M. J., Monreal, M. C., Varela, R. y Musitu, G. (2015). Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15, 44-51.

Povedano, A., Monreal, M. C., Cuesta, P., Muñiz, M., Moreno, D. y Musitu, G. (2015a). Spanish Parenting Styles and Teen Dating Violence. En F. García (Ed.), *Parenting: Cultural Influences and Impact on Childhood Health and Well-Being* (pp. 151- 163). New York, NY: Nova.

Povedano, A., Monreal, M. C., Muñiz, M., Cuesta, P., Santoro, C. y Campani, G. (2015b). Loneliness, relational gender and offline-online dating violence: Reality through the mirror? En A. Rokach (Ed.), *Loneliness: Psychosocial Risk Factors, Prevalence and Impacts on Physical and Emotional Health* (pp. 27-39). New York, NY: Nova.

Povedano, A., Muñiz, M., Cuesta, P. y Musitu, G. (2015a). Educación para la igualdad de género. Un modelo de evaluación. Madrid: FAD.

Primasari, A. y Yuniarti, K. W. (2012). What make teenagers happy? An exploratory study using indigenous psychology approach. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 1, 53–61.

Putnam, R. D. (1993). The prosperous community: Social capital and public life. *The American Prospect*, 13, 35-42.

Pyke, K. D. (1996). Class-based masculinities the interdependence of gender, class, and interpersonal power. *Gender & Society*, 10, 527-549.

Quinn, B. (2012). Other-oriented purpose: The potential roles of beliefs about the world and other people. *Youth & Society*, 46, 779-800.

Ramón, P. R. y Sánchez, J. N. G. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: Revisión de estudios empíricos. *Aula abierta*, 37, 117-128.

Rebollo, M. A. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. *Profesorado*. 17(3), 2-8.

Reeve, J., Bolt, E. y Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.

Reglamento (UE) no 1291/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2013 por el que se establece Horizonte 2020, Programa Marco de Investigación e Innovación (2014-2020) y por el que se deroga la Decisión no 1982/2006/CE. Diario Oficial de la Unión Europea, L 347, de 20 de diciembre de 2013, pp. 104-173.

Rial, A., Gómez, P., Braña, T. y Varela, J., (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología*, 30, 642-655.

Rich, G. J. (2003). The positive psychology of youth and adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 1-3.

Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D. y Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers': Beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28, 559-586.

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.

Rodrigo, J. (1999). Contexto y desarrollo social. Madrid: Síntesis.

Rodríguez, E. y Megías, I. (2015). ¿Fuerte como papá, sensible como mamá? Identidades de género en la adolescencia. Madrid: FAD.

Rodríguez, E., Megías, I. y Sánchez, E. (2002). Jóvenes y relaciones grupales. Dinámica relacional para los tiempos de trabajo y de ocio. Madrid: FAD/INJUVE.

Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing – Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology*, 29, 8–17.

Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. New York, NY: Oxford University Press.

Rosenberg, M. (1979). Conceiving the self. New York, NY: Basic Books.

Ruble, D. N. y Martin, C. L. (1998). Gender development. En W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. 3, pp. 933–1016). New York, NY: Wiley.

Rudduck, J. (2002). The transformative potential of consulting young people about teaching, learning and schooling, *Scottish Educational Review*, 34, 123-137.

Rudduck, J. y Demetriou, H. (2003). Student perspectives and teacher practices: The transformative potential. *McGill Journal of Education*, 38, 274–288.

Rudduck, J. y Flutter, J. (2004). How to improve your school: Giving pupils a voice. London: Continuum.

Rudman, L. A. y Glick, P. (2012). The social psychology of gender: How power and intimacy shape gender relations. New York, NY: Guilford Press.

Rueger, S. Y., Malecki, C. K. y Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 47-61.

Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.

Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development & Psychopathology*, 12, 297-312.

Sánchez de Madariaga, I. y Ruiz Cantero, M. T. (2014). Oportunidad de integración de la perspectiva de género en investigación e innovación en salud en Europa: Red COST genderSTE. *Gaceta Sanitaria*, 28, 401-404.

Sánchez-Queija, I., Moreno, M. C., Rivera, F. y Ramos, P. (2015). Tendencias en el consumo de alcohol en los adolescentes escolarizados españoles a lo largo de la primera década del siglo XXI. *Gaceta Sanitaria*, 29, 184-189.

Sánchez-Queija, I. y Sánchez, V. (2015). El mundo de los iguales y el desarrollo positivo adolescente. En Oliva, A. (Ed.), *Desarrollo Positivo Adolescente* (pp. 81-100). Madrid: Síntesis.

Sánchez Vidal, A. (2007). Manual de psicología comunitaria. Madrid: Pirámide.

Santrock, J. W. (2004). Life-span development (9th ed.). New York: McGraw-Hill.

Sargeant, J. (2010). The altruism of pre-adolescent children's perspectives on 'worry' and 'happiness' in Australia and England. *Childhood*, 17, 411-425.

Saurí, M., Rostán, C. y Serrat, E. (2003). El desarrollo del niño paso a paso. Barcelona: UOC.

Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N. y Blith, D. A. (2000). The contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27-46.

Schmidt, V., Maglio, A., Messoulam, N., Molina M. F. y González, A. (2010). La comunicación del adolescente con sus padres: Construcción y validación de una escala desde un enfoque mixto. *Interamerican Journal of Psychology*, 44, 299-311.

Schuh, K. L., Walker, S., Kizzie, J. E. y Mohammed, M. (2001). Perturbation and reflection as tools of change in beliefs: The struggle with lecture. The University of Iowa, Iowa City.

Schwartz, S., Weisskirch, R., Hurley, E., Zamboanga, B., Park, I., Kim, S. y Greene, A. (2010). Communalism, familism, and filial piety: Are they birds of a collectivist feather? *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 16, 548- 560.

Scott, J. (1988). Gender and the politics of history. New York, NY: Columbia University Press.

- Scott, E. S. y Woolard, J. L. (2004). The legal regulation of adolescence. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York, NY: Wiley.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, NY: Free Press.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55, 5–14.
- Sercombe, H. (2014). Risk, adaptation and the functional teenage brain. *Brain and Cognition*, 89, 61-69.
- Shedler, J. y Block, J. (1990). Adolescent drug use and psychological health: A longitudinal study. *American Psychologist*, 45, 612-630.
- Shek, D. (1997). The relation of parent-adolescent conflict to adolescent psychological well-being, school adjustment, and problem behavior. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 25, 277-290.
- Shek, D. T., Sun, R. C. y Merrick, J. (2012). Positive youth development constructs: Conceptual review and applications. *The Scientific World Journal*, 3, 1-3.
- Sheldon, K. M. y Filak, V. (2008). Manipulating autonomy, competence, and relatedness support in a game-learning context: New evidence that all three needs matter. *British Journal of Social Psychology*, 47, 267–283.
- Shumow, L. (1997). Parents' educational beliefs: Implications for parent participation in school reforms. *School Community Journal*, 7, 205-218.
- Sigel, I. E. y McGillicuddy-DeLisi, A. V. (2002). Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2nd ed., pp. 485–508). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Signorella, M. L., Bigler, R. S. y Liben, L. S. (1993). Developmental differences in children's gender schemata about others: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 13, 147-183.
- Silk, J., Morris, A., Kanaya, T. y Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs?. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 113-128.
- Simovska, V. (2004). Student participation: A democratic education experience – Experience from the health-promoting schools in Macedonia. *Health Education Research*, 19, 198–207.
- Smetana, J., Crean, H. F. y Campione-Barr, N. (2005). Adolescents' and parents' changing conceptions of parental authority. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 31-46.
- Smyth, J. (2007). Toward the pedagogically engaged school: Listening to student voice as a positive response to disengagement and “dropping out”? En D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. Dordrecht: Springer.

South, S. J. (2001). Issues in the analysis of neighborhoods, families, and children. En A. Booth y A. Crouter (Eds.), *Does it take a village? Community effects in children, adolescents and families* (pp. 87–94). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Souto-Manning, M. y Swick, K.J. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Education Journal*, 34, 187- 193.

Spies Shapiro, L. A. y Margolin, G. (2014). Growing up wired: Social networking sites and adolescent psychosocial development. *Clinical Child and Family Psychology* , 17, 1-18.

Standage, M., Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.

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

Stein, G. L., Cupito, A. M., Mendez, J. L., Prandoni, J., Huq, N. y Westerberg, D. (2014). Familism through a developmental lens. *Journal of Latina/o Psychology*, 2, 224–250.

Stein, G. L., Gonzalez, L. M., Cupito, A. M., Kiang, L. y Supple, A. J. (2015). The protective role of family in the lives of adolescents. *Journal of Family Issues*, 36, 1255-1273.

Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.

Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Cognitive Science*, 9, 69-74.

Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28, 78-106.

Steinberg, L. y Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841–851.

Stewart, A. J. y McDermott, C. (2004). Gender in psychology. *Annual Review of Psychology*, 55, 519-544.

Stewart, D. W. y Shamdasani, P. N. (1990). Focus groups: Theory and practice. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Stickler, G. B., Salter, M., Broughton, D. D. y Alario, A. (1991). Parents' Worries About Children Compared to Actual Risks. *Clinical Pediatrics*, 30, 522-528.

Strauss, A. L. y Corbin, J. (2007). Basics of qualitative research (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Suárez, C. (2014). Entre ciencia y experiencia: Un estudio cualitativo del consumo de alcohol en adolescentes. (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

Suárez, C., del Moral, G. y González, M. T. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22, 71-79.

Suárez, C., del Moral, G., Martínez, B., John, B. y Musitu, G. (2016). El patrón de consumo de alcohol en adultos desde la perspectiva de los adolescentes. *Gaceta Sanitaria*, 30, 11-17.

Suldo, S. M., Shaffer, E. S. y Riley, K. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 23, 56-69.

Tangney, J. P., Baumeister, R.F. y Boone, A.L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-324.

Tatto, M. T. (1996). Examining values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenges for teacher education. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 18, 155-180.

Taylor, M. (2000). Top down meets bottom up: Neighbourhood management. York, NY: Joseph Rowntree Foundation.

Taylor, I., Ntoumanis, N. y Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 75-94.

Tenenbaum, H. R. y Leaper, C. (2002). Are parents' gender schemas related to their children's gender-related cognitions?: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 38, 615-630.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385.

Theokas, C., Almerigi, J., Lerner, R. M., Dowling, E. M., Benson, P. L., Scales, P. C. y Von Eye, A. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25, 113-143.

Thoilliez, B. (2011). How to grow up happy: An exploratory study on the meaning of happiness from children's voices. *Children Indicators Research*, 4, 323-351.

Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27, 237-246.

Ting, K. F. y Chiu, S. W. (2002). Leaving the parental home: Chinese culture in an urban context. *Journal of Marriage and Family*, 64, 614-626.

Tkach, C. y Lyubomirsky, S. (2006). How do people pursue happiness? Relating personality, happiness-increasing strategies, and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 7, 183-225.

- Triana, B. y Rodrigo, M. J. (1985).* El concepto de infancia en nuestra sociedad: Una investigación sobre teorías implícitas de los padres. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 157-171.
- Tsai, Y., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U. y Ryan, R. M. (2008).* What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology*, 100, 460-472.
- Twenge, J. M. (1997).* Changes in masculine and feminine traits over time: A meta-analysis. *Sex Roles*, 36, 305-325.
- Twenge, J. M. (2001).* Changes in women's assertiveness in response to status and roles: A cross-temporal meta-analysis, 1931-1993. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 133-145.
- Uchida, Y. y Kitayama, S. (2009).* Happiness and unhappiness in East and West: Themes and variations. *Emotion*, 9, 441-456.
- Uchida, Y., Norasakkunkit, W. y Kitayama, S. (2004).* Cultural constructions of happiness: Theory and empirical evidence. *Journal of Happiness Studies*, 5, 223-239.
- UNICEF (2001).* Young voices opinion survey of children and young people in Europe and central Asia. Geneva: United Nations Children's Fund.
- UNICEF (2007).* Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- UNICEF (2012).* El bienestar subjetivo infantil desde el punto de vista de los niños. Madrid: UNICEF España.
- UNICEF (2013).* Bienestar infantil en los países ricos. Un panorama comparativo. Report Card no 11. Florencia: Oficina de Investigación del Unicef.
- Usmiani, S. y Daniluk, J. (1997).* Mothers and their adolescent daughters: Relationship between self-esteem, gender role identity, body image. *Journal of youth and adolescence*, 26, 45-62.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014).* Happiness decreases during early adolescence - A study on 12- and 15-year-old Finnish students. *Psychology*, 5, 541-555.
- Valles, M. (2000).* Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid: Síntesis.
- Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S. y Drane, J. W. (2001).* Relationship between life satisfaction and violent behaviors among adolescents. *American Journal of Health Behavior* 25, 353-66.
- van den Bulck, J. (2004).* Television viewing, computer game playing, and Internet use and self-reported time to bed and time out of bed in secondary-school children. *Sleep*, 27, 101-104.

van Kan, C. A., Ponte, P. y Verloop, N. (2013). How do teachers legitimize their classroom interactions in terms of educational values and ideals?. *Teachers and Teaching*, 19, 610-633.

Vogels, R. (2009). Happy to be teaching? Secondary teachers on their work. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Voyer, D. y Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140, 1174–1204.

Wahlstrom, K., Davison, M., Choi, J. y Ross, J. (2001). Minneapolis public schools start time study. University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement.

Waters, E. y Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.

Wegener, D. T. y Petty, R. E. (1998). The naïve scientist revisited: Naïve theories and social judgment. *Social Cognition*, 16, 1–7.

Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Lee, Y., Williams-Diehm, K. y Shogren, K. (2011). A randomized-trial evaluation of the effect of whose future is it anyway? On self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34, 45–56.

Weiner, B. (1986). An attribution theory of motivation and emotion. New York, NY: Springer-Verlag.

Werner, E. E. y Smith, R. S. (2001). Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Wertsch, J. V. (1993). Voces de la mente: Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Aprendizaje-Visor.

West, C. y Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & society*, 1, 125-151.

What Kids Can Do. (2003). First ask, then listen. Providence, RI: Author.

Widdowson, D. A., Dixon, R. S., Peterson, E. R., Rubie-Davies, C. M. y Irving, S. E. (2015). Why go to school? Student, parent and teacher beliefs about the purposes of schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 35, 471-484,

Williams, J. E. y Best, D. L. (1990). Measuring sex stereotypes: A multinational study. US: Sage Publications.

Wilson, J. H. y Taylor, K. W. (2001). Professor immediacy as behaviors associated with liking students. *Teaching of Psychology*, 28, 136-138.

Wolfson, A. R. y Carskadon, M. A. (1998). Sleep schedules and daytime functioning in adolescents. *Child Development*, 69, 875-887.

Wood, W. y Eagly, A. H. (2012). Biosocial construction of sex differences and similarities in behavior. *Advances in experimental social psychology*, 46, 55-123.

Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P. y Van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. En C. Evertson y C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 1161-1191). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wubbels, Th., Den Brok, P., Tartwijk, J. y Levy, J. (Eds.). (2012). Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research. Rotterdam: Sense Publishers.

Wylie, R. C. (1979). The self-concept: Theory and research on selected topics. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Zani, B., Cicognani, E. y Albanesi, C. (2001). Adolescents' sense of community and feeling of unsafety in the urban environment. *Journal of Community and Applied Psychology*, 11, 475-489.

Zenkov, K., Harmon, J. y van Lie, P. (2008). Picture this: Seeing diverse youths' ideas about schools' purposes, supports, and impediments: Students from the "through eyes" project. *Multicultural Perspectives*, 10, 162-166.

Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational, and community level of analysis. En J. Rappaport y E. Seidman (Eds.), *Handbook of Community Psychology* (pp. 43-64). Nueva York, NY: Kluwer/Plenum.

Zimmermann, P. y Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38, 182-194.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg. H. J. (Eds.) (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?. New York, NY: Teachers College Press.

Zoccolillo, M. (1993). Gender and the development of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5, 65-78.

Zullig, K. J., Valois, R. F., Huebner, E. S., Oeltmann, J. E. y Drane, J. W. (2001). Relationship between perceived life satisfaction and adolescents' substance abuse. *Journal of Adolescent Health*, 29, 279-288.

Bienestar y desarrollo positivo
adolescente desde
una perspectiva de género:
Un estudio cualitativo



www.adolescenciayjuventud.org

