

CONSEJERÍA DE SALUD

ACTIVOS PARA
EL DESARROLLO POSITIVO
Y LA SALUD MENTAL EN LA
ADOLESCENCIA



JUNTA DE ANDALUCÍA

ACTIVOS PARA EL
DESARROLLO POSITIVO Y
LA SALUD MENTAL EN LA
ADOLESCENCIA

ACTIVOS PARA EL DESARROLLO POSITIVO Y LA SALUD MENTAL EN LA ADOLESCENCIA

Autoría:

Alfredo Oliva Delgado
M^a del Carmen Reina
Ángel Hernando
Lucía Antolín
Miguel Ángel Pertegal

Águeda Parra
Moisés Ríos
Rosa M^a Estévez
Diana M^a Pascual

Colaboradoras:

Raquel Pacheco
Laura Muñoz
Irene Delgado

Edita: Junta de Andalucía. Consejería de Salud

Diseño y maquetación: OBEMEDIA S.C.

ISBN: x

I. INTRODUCCIÓN	9
I.1. DESARROLLO POSITIVO Y MODELOS SISTÉMICOS	9
I.1.1. LOS ANTECEDENTES DEL MODELO	11
I.1.2. UNA PROPUESTA DE MODELO DE DESARROLLO POSITIVO	13
I.1.3. LOS RECURSOS O ACTIVOS PARA EL DESARROLLO	15
I.2. FAMILIA Y DESARROLLO POSITIVO	17
I.3. ESCUELA Y DESARROLLO POSITIVO	26
I.4. COMUNIDAD Y DESARROLLO POSITIVO	39
2. OBJETIVOS	47
3. MÉTODO	49
3.1. MUESTRA	49
3.2. INSTRUMENTOS DE MEDIDA	58
3.3. PROCEDIMIENTO	77
4. RESULTADOS	81
4.1. DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE	81
4.1.1. COMPETENCIAS BÁSICAS	81
AUTOESTIMA	81
AUTOEFICACIA	82
SATISFACCIÓN VITAL	83
OPTIMISMO	85
TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN	86
TOMA DE DECISIONES	87
EMPATÍA	88
INTELIGENCIA EMOCIONAL	91
APEGO A IGUALES	95
HABILIDADES SOCIALES	96
VALORES	101
SEXISMO	112
COMPROMISO CON EL APRENDIZAJE	116
MOTIVACIÓN ESCOLAR	117
RENDIMIENTO ACADÉMICO	118
4.1.2. ESTILO DE VIDA	120
LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA	120
LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES	125
TIEMPO DEDICADO A VER TELEVISIÓN Y VÍDEOS	129
TIEMPO DEDICADO AL ORDENADOR Y LOS VIDEOJUEGOS	133
TIEMPO DEDICADO A ESTAR CON LOS AMIGOS Y AMIGAS	137
TIEMPO DEDICADO AL ESTUDIO Y A LAS TAREAS ESCOLARES	141

CONSUMO DE TABACO	145
CONSUMO DE ALCOHOL	147
CONSUMO DE CANNABIS	150
CONSUMO DE COCAÍNA	151
CONSUMO DE DROGAS DE DISEÑO	153
RUTINAS RELACIONADAS CON EL SUEÑO	154
4.1.3. VALIDACIÓN DEL MODELO DE DESARROLLO POSITIVO	165
4.1.4. COMPETENCIAS Y AJUSTE SEGÚN LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	167
COMPETENCIA PERSONAL	167
COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL	170
COMPETENCIA ACADÉMICA	171
AJUSTE INTERNO	175
AJUSTE EXTERNO	178
CONSUMO DE SUSTANCIAS	181
4.1.5. COMPETENCIA Y DESAJUSTE GLOBALES SEGÚN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	182
COMPETENCIA	182
DESAJUSTE	186
4.2. LOS CONTEXTOS DEL DESARROLLO ADOLESCENTE	191
4.2.1. FAMILIA Y ACTIVOS FAMILIARES	191
PERCEPCIÓN DEL ESTILO PARENTAL POR PARTE DEL ALUMNADO	191
PERCEPCIÓN DEL CONFLICTO INTERPARENTAL POR PARTE DEL ALUMNADO	201
ACTIVOS FAMILIARES, DESARROLLO Y AJUSTE ADOLESCENTE	202
4.2.2. CENTRO EDUCATIVO Y ACTIVOS ESCOLARES	213
PERCEPCIÓN DEL CENTRO POR PARTE DEL ALUMNADO	213
PERCEPCIÓN DEL CENTRO POR PARTE DEL PROFESORADO	230
ACTIVOS DEL CENTRO, DESARROLLO Y AJUSTE ADOLESCENTE	242
4.2.3. BARRIO O VECINDARIO Y ACTIVOS COMUNITARIOS	260
PERCEPCIÓN DEL BARRIO POR PARTE DEL ALUMNADO	260
PERCEPCIÓN DEL BARRIO POR PARTE DE LOS RESIDENTES ADULTOS	270
ACTIVOS COMUNITARIOS, DESARROLLO Y AJUSTE ADOLESCENTE	284
4.2.4. LOS ACTIVOS FAMILIARES, ESCOLARES Y COMUNITARIOS Y EL DESARROLLO Y AJUSTE ADOLESCENTE	293
4.3. UN ENFOQUE TIPOLÓGICO DE LA SALUD MENTAL ADOLESCENTE	299
4.3.1. SALUD MENTAL Y VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	301
4.3.2. SALUD MENTAL Y ACTIVOS	306
4.3.3. SALUD MENTAL Y ESTILO DE VIDA	310
5. CONCLUSIONES	317
6. A MODO DE EPÍLOGO	345
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	349

I. INTRODUCCIÓN

I.1. DESARROLLO POSITIVO Y MODELOS SISTÉMICOS

El modelo del desarrollo positivo adolescente (Positive Youth Development) surgió como una reacción ante el modelo del déficit que ha sido dominante en los campos de la psicología, la sociología, la educación y la salud pública a lo largo del siglo pasado (Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006; Damon, 2004; Lerner, Phelps, Forman y Bowers, 2009). Esta perspectiva clásica enfatizaba los problemas que jóvenes y adolescentes mostraban durante la segunda década de la vida, ya que partía de una visión muy negativa de la adolescencia en la que se destacaban las dificultades sobre las fortalezas. Así, el vocabulario utilizado para definir la salud y el desarrollo adolescente está plagado de términos que indican la no existencia de trastornos o conductas de riesgo. De acuerdo con este enfoque, un chico o una chica saludable sería aquél que no consume drogas o alcohol, no se implica en actividades antisociales o en prácticas sexuales sin protección. Se trata de un vocabulario que es fiel reflejo de este modelo o paradigma centrado en el déficit, los riesgos, la patología y sus síntomas, y con escasísimas referencias a competencias, optimismo, expectativas de futuro o relaciones significativas.

Sin embargo, de acuerdo con el nuevo modelo de desarrollo positivo, prevención no es sinónimo de promoción, y una adolescencia saludable y una adecuada transición a la adultez requieren de algo más que la evitación de algunos comportamientos

como la violencia, el consumo de drogas o las prácticas sexuales de riesgo, y precisan de la consecución por parte del chico o la chica de una serie de logros evolutivos. Así, el modelo adopta una perspectiva centrada en el bienestar, pone un énfasis especial en la existencia de condiciones saludables y expande el concepto de salud para incluir las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social, académica y profesional (Benson, Mannes, Pittman y Ferber, 2004).

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

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

1.1.1. LOS ANTECEDENTES DEL MODELO

El modelo de desarrollo positivo tiene sus raíces en el modelo de competencia surgido a principios de los años 80 en el ámbito de la psicología comunitaria (Albee, 1980), o en las propuestas de autores como Waters y Sroufe (1983) sobre la competencia social como un constructo adecuado para indicar un buen desarrollo en una etapa evolutiva determinada. Aunque también integra las aportaciones de los modelos ecológico (Bronfenbrenner, 1979) y contextualista (Lerner, 2002). 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 mantener el bienestar personal o social (Benson, Mannes, Pittman y Ferber, 2004).

También se pueden mencionar entre sus antecedentes otros enfoques teóricos surgidos principalmente en el ámbito de la psicología y la salud. Entre ellos es necesario destacar la Psicología Positiva de Martin Seligman (Seligman y Csikszentmihaly, 2000) centrada en las fortalezas del individuo y en la búsqueda de su felicidad. La investigación en este campo se ha centrado en el estudio de las experiencias positivas de plenitud, bienestar y felicidad, así como de las fortalezas, valores y virtudes que hacen posible estas experiencias. También ha fijado entre sus objetivos el estudio de las características de aquellos contextos e instituciones que facilitan fortalezas individuales y experiencias positivas. De acuerdo con este enfoque, las intervenciones preventivas deben tratar de promover fortalezas personales tales como la apertura y flexibilidad mental, las habilidades interpersonales, la ética en el trabajo, la honestidad o la perseverancia.

Otro precedente destacable son las investigaciones sobre resiliencia iniciadas por Norman Garmenzy (1983) y Emily Werner (1982), que vinieron a cuestionar seriamente la imagen del niño y el adolescente como un sujeto frágil y vulnerable, y que acuñaron el término de resiliencia o resistencia ante la adversidad. Este concepto se refiere a los procesos que llevan a algunos sujetos a mostrar una buena adaptación a pesar de estar expuestos a una adversidad severa (Luthar, 2006; Rutter, 1987). La resiliencia tiene que ver con las diferentes reacciones individuales antes situaciones traumáticas, y quizá su definición más popular sea la de una adaptación positiva a pesar de experiencias de adversidad o trauma. Es decir, aunque hay una importante evidencia acumulada acerca de los efectos negativos que tienen sobre la salud algunas situaciones estresantes, tales como la pobreza, la guerra, o la muerte de familiares cercanos, muchas personas consiguen atravesar estas adversidades sin sufrir secuelas. En los últimos años se han acumulado datos que indican que algunos recursos tanto personales (autoestima,

autoeficacia, optimismo), como sociales (apoyo familiar, redes sociales) protegen a las personas de los efectos negativos de las situaciones adversas (Luthar, 2006).

Ann Masten (2001) también ha colaborado a desarrollar el concepto de resiliencia, y de acuerdo con esta investigadora, lo que caracteriza a un individuo resiliente sería su capacidad para mostrarse competente en la resolución de las tareas evolutivas propias de cada edad. Esto representa un constructo dinámico, ya que las tareas varían no sólo de acuerdo con la edad del sujeto, sino también con las condiciones culturales e históricas del contexto en el que vive. Por lo tanto, la competencia puede variar con la persona, el momento histórico y el lugar de residencia, aunque Masten ha señalado algunas tareas que muestran cierta universalidad y podrían ser consideradas estándares. De acuerdo con su propuesta, la competencia adolescente se compondría de cinco dimensiones: logro académico, conducta, competencia social, competencia romántica y competencia profesional.

Masten también se ha referido a los factores que, de acuerdo con la evidencia acumulada, están asociados al éxito en la resolución de las tareas evolutivas. Estos factores son tanto características individuales -por ejemplo, un buen funcionamiento intelectual- como familiares -un estilo parental democrático- o extrafamiliares -una escuela efectiva-.

Aunque los estudios sobre resiliencia pusieron sobre el tapete la importancia de un buen número de atributos de niños, niñas y adolescentes, no proporcionaron aún una base definitiva para el surgimiento de un modelo de desarrollo positivo adolescente.

Muy relacionado con el concepto de resiliencia se encuentra la teoría de salutogénesis, propuesta por Aaron Antonovsky (1996) para explicar el origen de la salud, o por qué algunos individuos permanecen sanos a pesar de haber atravesado situaciones difíciles y estresantes. Esta perspectiva destaca la importancia de algunos recursos personales y externos para el mantenimiento de la salud y el bienestar. Además de esos recursos, Antonovsky hizo referencia al sentido de coherencia como un factor de protección fundamental, de forma que cuanto mayor es la comprensión que las personas tienen del mundo en el que viven, y lo consideran manejable y con sentido, mayor es su capacidad para usar los recursos personales y externos para mantenerse saludable (Lindstrom y Eriksson, 2006).

Otro autor cuyas aportaciones al modelo de desarrollo positivo merecen ser mencionadas es Corey Keyes (2003, 2007), quien cuestionó que la ausencia de proble-

mas mentales y la salud mental fueran la misma cosa, al considerar que más que los dos extremos de una misma dimensión se trata de dimensiones diferentes, y la ausencia de síntomas no implica necesariamente la existencia de salud mental. Keyes denominó florecientes a los sujetos con buena salud mental, y languidecentes a quienes mostraban poca salud, con independencia de los problemas de ajuste psicológico que presentaran. La florecencia implicaba competencia y rasgos positivos derivados de dos tradiciones clásicas la del hedonismo y la de la eudaimonía. Mientras que en la primera la felicidad es equiparable al placer y la satisfacción vital, en la segunda el bienestar se vincula con el funcionamiento positivo en las dimensiones psicológica y social.

William Damon puede ser considerado uno de los pioneros del modelo de desarrollo positivo adolescente, y sus trabajos desde el Stanford Center on Adolescence han puesto de manifiesto que el compromiso de la juventud en la búsqueda del bienestar común y en la mejora de la sociedad es un elemento fundamental del florecimiento y el desarrollo positivo, algo que ha definido como “propósito juvenil” (Damon, 2004). Sus estudios han analizado aquellas fórmulas utilizadas por los jóvenes para trascender sus propias necesidades y perseguir objetivos más allá de sus intereses inmediatos. Damon parte de una visión positiva de la infancia y la adolescencia, al considerar que desde la primera infancia los niños y niñas muestran una predisposición natural a la empatía y la conducta prosocial, que se irá transformando gradualmente, con la condición de vivir en contextos favorables, en un compromiso activo con su sociedad. Sus trabajos han revelado la importancia que para algunos adolescentes norteamericanos tiene el sentido de espiritualidad por su relación con la contribución que pueden hacer a la comunidad y con diferentes aspectos del desarrollo positivo.

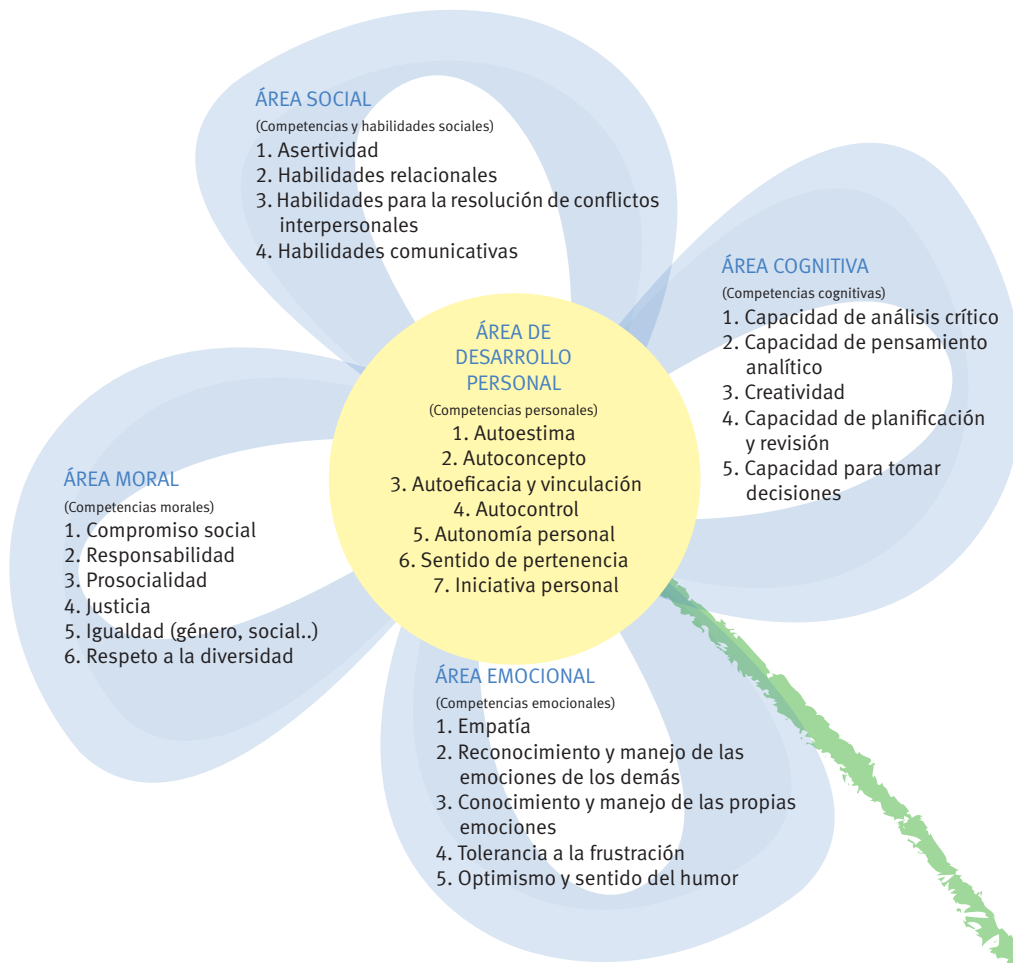
1.1.2. UNA PROPUESTA DE MODELO DE DESARROLLO POSITIVO

Una de las primeras tareas a resolver a la hora de construir un modelo de desarrollo adolescente positivo es definir los elementos que constituyen dicho desarrollo, y que, por lo tanto, pueden constituir objetivos a alcanzar por todo programa que pretenda la promoción del desarrollo adolescente. Uno de los primeros modelos propuestos fue el denominado modelo de las cinco ces: competencia, confianza, conexión, carácter y cuidado/compasión. Elaborado inicialmente por Little (1993), incluía cuatro factores latentes que agrupaban diversas competencias y características psicológicas o conductuales. Algunos autores (Lerner, 2004; Roth y Brooks-Gunn, 2003) añadieron a esta propuesta inicial un quinto factor, con lo que quedó configurado un modelo que captura

la esencia de los indicadores de competencias cognitivas, conductuales y sociales que componen el desarrollo adolescente positivo y que ha recibido cierto apoyo empírico (Lerner et al., 2005).

También en nuestro contexto han surgido algunas propuestas similares. Así, en un trabajos anteriores (Oliva et al., 2008) hemos presentado los resultados de un estudio llevado a cabo sobre un grupo de expertos en adolescencia para elaborar un modelo que recogiese las competencias que pueden servir para definir un desarrollo adolescente saludable y positivo. En el estudio se utilizaron dos técnicas de consenso, como son el grupo nominal y la técnica Delphi, para construir el modelo, a partir de la opinión de un amplio grupo de profesionales de la psicología, la psiquiatría y la educación, con experiencia en el trabajo con adolescentes. Las competencias específicas propuestas se agruparon en cinco bloques o áreas: emocional, social, cognitiva, moral y de desarrollo personal (ver Figura 1). Este modelo de *floreCIMIENTO* adolescente presenta similitudes, como el número de áreas, pero también diferencias con respecto al modelo de las 5 ces, ya que en nuestro modelo se detallan más algunas competencias morales, emocionales y cognitivas, y se agrupan de forma diferente. Nuestra propuesta representa un punto de partida que sugiere algunas líneas de investigación e intervención de cara a la promoción de la salud y el desarrollo positivo adolescente.

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



1.1.3. LOS RECURSOS O ACTIVOS PARA EL DESARROLLO

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

En los modelos centrados en el déficit se habla de factores de riesgo, que son

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

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

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

Recientemente, Morgan y Ziglio (2007) han realizado una propuesta de aplicación del modelo de activos a las políticas de salud pública. Para estos autores también es preciso encontrar un equilibrio entre el modelo del déficit -más dominante en el campo sanitario-, y el de los activos -más novedoso y menos conocido-, por la potencialidad

de este nuevo enfoque, basado en las fortalezas de individuos y comunidades, para hacer frente al problema de las desigualdades en salud y sacar de sí mismos sus potencialidades.

La importancia de este enfoque centrado en los activos y el desarrollo positivo reside en que focaliza la atención en aspectos del desarrollo adolescente que normalmente pasan desapercibidos para quienes partiendo del modelo del déficit tratan de prevenir los problemas de la juventud. Como apuntaron Lerner, Fisher y Weinberg, (2000), la prevención de los problemas conductuales o emocionales no contribuye a la provisión de salud o a la actualización del desarrollo adolescente.

En los siguientes apartados se presentará la evidencia empírica disponible acerca de la relación que los recursos o activos situados en la familia, el centro educativo y el barrio o vecindario guardan con el desarrollo adolescente.

1.2. FAMILIA Y DESARROLLO POSITIVO

Durante la adolescencia la familia continúa siendo un contexto de desarrollo fundamental para el bienestar de chicos y chicas que influye notablemente en su desarrollo positivo (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, y Bornstein, 2000). De hecho, y como tuvimos oportunidad de exponer en otro lugar (Oliva, Hernando et al., 2008), junto con la escuela y la comunidad es uno de los contextos proveedores de recursos o activos para el desarrollo más importante en este momento evolutivo.

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

La literatura que analiza la influencia de la calidez y el afecto presente en el hogar sobre el bienestar de hijos e hijas es bastante clara, concluyendo que los chicos y chicas que afirman tener relaciones más cercanas con sus madres y padres, caracterizadas por la cohesión, la comunicación y el afecto entre otros, además de estar más protegidos frente al efecto negativo de los acontecimientos vitales estresantes que

experimentarán durante la adolescencia (Oliva, Morago y Parra, 2009), manifiestan indicadores de florecimiento como elevadas competencias personales y morales caracterizadas por ejemplo por mayor autoestima o elevados niveles de prosocialidad, un mayor bienestar emocional y un ajuste más positivo, tanto a nivel interno como externo (Dusek y McIntyre, 2003; Gray y Steinberg 1999; Maccoby y Martín, 1983; Oliva, Parra y Sánchez-Queija, 2002; Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007; Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004; Parra y Oliva, 2006; Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006; Steinberg y Silverberg, 1986).

A pesar de que durante estos años chicos y chicas suelen mostrar rechazo a las manifestaciones externas de cariño por parte de sus madres y padres, esto no significa que no necesiten su amor y comprensión, más bien lo que indica es que necesitan que la expresión de ese amor sea de otra forma, menos efusiva, sobre todo si es delante de las amistades, y que se traduzca en mayor comunicación y apoyo en los difíciles momentos que tendrán que atravesar (Moreno y del Barrio, 2000). Igualmente, las nuevas necesidades de los adolescentes y su creciente madurez provocan un cambio en las formas de manifestar el afecto que sienten por sus padres y madres. Bien es cierto que durante la adolescencia la expresión de intimidad en la relación madre/padre-adolescente disminuye y son menos frecuentes las muestras de cariño explícito, sin embargo, las conversaciones en las que se comparten sentimientos y emociones aumentan claramente (Hartup y Laursen, 1991). Comparadas con la infancia, las relaciones entre progenitores y adolescentes pueden parecer frías y distantes, sin embargo, cuando hacemos un análisis más en profundidad descubrimos que, en muchos casos, simplemente reflejan un cambio en la manifestación de la intimidad para dar una respuesta más adecuada a las nuevas necesidades de chicas y chicos. Por consiguiente, madres y padres no deben interpretar la actitud esquiva del adolescente como una forma de rechazo a su afecto, sino como el deseo de mostrarse a sí mismos y a los demás como una persona madura y autónoma, que expresa su afecto de forma más adulta, a la par que exige este cambio también de sus padres y madres (Oliva y Parra, 2004). Así, y según el Search Institute (Scales y Leffert, 1999), el apoyo en la familia por parte de unos adultos que proporcionan ayuda y cariño así como la comunicación positiva en la que chicas y chicos hablan en casa de forma fluida son dos de los 20 aspectos que se definen como recursos o activos externos para el desarrollo y cobran especial importancia durante los años de la adolescencia.

Relacionado con el afecto y la comunicación en el hogar que acabamos de comentar, uno de los aspectos más estudiados respecto a la influencia del funcionamiento familiar en el desarrollo positivo adolescente es la presencia de conflictos entre progeni-

tores y jóvenes. Los conflictos leves pero frecuentes son característicos de las relaciones familiares durante estos años, especialmente en los primeros momentos (Laursen y Collins, 1994) y parecen cumplir funciones necesarias para el desarrollo de chicos y chicas. Funciones que van desde informar a padres y madres de la creciente madurez del hijo o la hija (Granic, Dishion y Hollenstein, 2003; Holmbeck y Hill, 1991), hasta forzar un reajuste en las relaciones para que sean más simétricas e igualitarias (Collins, Laursen, Mortensen, Luebker, y Ferreira, 1997; Holmbeck y O'Donnell, 1991), pasando por provocar la salida del chico o la chica del hogar paterno y así poder formar su propia familia (Steinberg, 1990), o por facilitar la mejora de habilidades de resolución de problemas interpersonales (Cooper, Grotevant, y Condom, 1983; Hetherington y Anderson, 1988). Respecto a este último aspecto, la familia sería un contexto privilegiado en el que chicas y chicos podrían mejorar toda una serie de habilidades sociales como la asertividad o las necesarias para resolver conflictos interpersonales de forma óptima, aspectos que, como hemos tenido oportunidad de comentar en otro lugar (Oliva et al., 2008) suponen competencias básicas para el desarrollo positivo adolescente.

No obstante, otros trabajos también han encontrado una relación negativa entre la elevada frecuencia de conflictos y el desarrollo adolescente, concluyendo que la presencia de conflictos recurrentes provoca la aparición de problemas internos, baja autoestima, depresión y peor rendimiento académico (Rueter, Scaramella, Wallace, y Conger, 1999; Rutter, Graham, Chadwick, y Yule, 1976). Según estos trabajos, la existencia de conflictos frecuentes con padres y madres reflejaría dificultades con un recurso externo fundamental como la familia, por lo que se relacionaría con toda una serie de problemas de ajuste en el adolescente, tanto internos como externos, y no contribuiría a su bienestar. Sin embargo, lo que no parece claro es la dirección de esta relación, y aunque los conflictos frecuentes o severos afectarían negativamente al desarrollo adolescente, también los jóvenes problemáticos originarían más conflictos en el seno familiar (Smetana, 1996). Por otro lado, un elemento también importante a la hora de entender el efecto de los conflictos familiares sobre el bienestar de chicos y chicas es considerar su intensidad afectiva o emocional. Siguiendo a Smetana (1996), sería la intensidad de la discusión más que su frecuencia, la que distinguiría un conflicto positivo de otro perjudicial para el desarrollo adolescente.

El tema no es simple, y para resumir el papel de los conflictos con madres y padres sobre el desarrollo positivo adolescente podemos decir que son muchos los trabajos que afirman el carácter necesario e incluso positivo del aumento de la conflictividad para que se establezca un nuevo orden en la familia, y que el chico o la chica vaya

ganando las cotas crecientes de independencia y autonomía necesarias para desarrollarse como persona adulta. Ahora bien, parece claro que las discusiones no facilitarán el desarrollo adolescente en cualquier caso, sino que sólo lo harán cuando no sean muy frecuentes y ocurran en un clima familiar positivo de respeto y cariño, en el que tanto madres y padres como adolescentes busquen nuevas formas de relación, y en el que chicos y chicas sigan viendo a su familia como un recurso y una fuente de apoyo. Así, los conflictos facilitarán el reajuste en la relación y el desarrollo positivo adolescente cuando no sean ni extremos ni persistentes y se den en el marco de una relación de cercanía y apoyo. En este sentido es importante insistir en que los efectos positivos del conflicto están relacionados con la cohesión y la calidez del ambiente familiar en el que ocurren, ya que cualquier consecuencia positiva de las discusiones puede quedar anulada si se dan en un contexto hostil, en el que progenitores y adolescentes se consideran enemigos y en el que reinan reproches y recriminaciones (Collins y Laursen, 1992; Dekovic, 1999; Holmbeck, 1996). Los conflictos sólo tienen efectos positivos sobre chicos y chicas cuando ocurren en un contexto de afecto y cohesión. Cuando no es así, las discusiones intensas y continuas pueden provocar problemas de ajuste que difícilmente reportarán beneficios para los y las adolescentes (Collins y Laursen, 1992; Dekovic, 1999; Holmbeck, 1996).

Por otro lado, el momento en el que estos conflictos ocurren también es importante, y parece que tienen un efecto más negativo sobre el desarrollo positivo adolescente mientras más tarde se mantienen. Tiene sentido pensar que cierto distanciamiento y desapego en los años iniciales fuerza un reajuste en las relaciones que a la larga influye positivamente en el bienestar emocional de chicas y chicos. Sin embargo, el significado de este distanciamiento es muy distinto si sigue ocurriendo en años posteriores, y serán pocas las ventajas que encuentren los adolescentes que viven en un contexto familiar siempre problemático.

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

En cualquier caso, son muchos los trabajos que analizan las diferentes varia-

bles que están detrás del control, entendiendo que no es un constructo unitario, sino un conjunto de dimensiones que ejercen un efecto diferencial sobre el ajuste adolescente. Concretamente, los trabajos interesados en profundizar en el significado del control para el desarrollo positivo adolescente creen importante analizar independientemente el control psicológico y el conductual (Parra y Oliva, 2006). El control psicológico hace referencia a un control intrusivo y manipulador de los pensamientos y sentimientos de hijas e hijos, caracterizado por la utilización de métodos como el sentimiento de culpa o la retirada de amor, y que viola claramente la individualidad del niño o adolescente impidiendo su autonomía (Barber y Harmon, 2002; Barber, Olsen y Shagle, 1994; Schaefer, 1965). Frente a este tipo de control tendríamos otro de carácter más conductual, también denominado monitorización, a través del cual padres y madres pondrían límites y supervisarían la conducta de sus hijos e hijas con el fin de facilitarles un desarrollo más saludable (Gray y Steinberg, 1999; Steinberg, 1990). 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, ya que “la monitorización refleja el esfuerzo de los padres por adaptar y regular la conducta del hijo a través de su guía y supervisión, mientras que 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; pág. 100). Así entendido, el control psicológico reflejaría un intento de madres y padres por defender y mantener su estatus de poder en la relación con el hijo o la hija a costa de su bienestar.

Hay bastantes resultados que demuestran que el control psicológico y la monitorización o supervisión del comportamiento son dos aspectos distintos que ejercen su influencia de forma independiente sobre el ajuste adolescente. La presencia de control psicológico está relacionada con la aparición de problemas emocionales como ansiedad y depresión, mientras que el conductual influye negativamente sobre los problemas de comportamiento, y por ejemplo, los chicos y chicas que se sienten más supervisados por sus progenitores son los que abusan de las drogas con menos frecuencia (Barber, Olsen y Shagle, 1994; Barber, 1996; Fletcher, Steinberg y Williams-Wheeler, 2004; Gray y Steinberg, 1999). Así, si la escasez de control conductual está relacionada con la aparición de problemas de comportamiento, un excesivo control psicológico lo está especialmente con problemas internos como baja autoestima, sentido de incompetencia o depresión (Barber y Harmon, 2002; Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007). No obstante, aún quedan incógnitas por resolver sobre el papel que ejerce el control en el bienestar adolescente. Según un trabajo publicado recientemente y realizado con chicos y chicas andaluces, el efecto positivo de la supervisión sobre el ajuste externo de los y

las jóvenes depende del afecto presente en sus familias, ya que cuando el clima no es positivo, los beneficios del control desaparecen (Oliva et al., 2007).

Probablemente, aunque el adecuado desarrollo de chicos y chicas durante la adolescencia requiera de límites y normas, es importante que esta regulación del comportamiento se haga en un clima positivo y favoreciendo un adecuado nivel de autonomía psicológica que les permita formarse como personas independientes. Si el control de madres y padres interfiere con la necesidad del adolescente de manejar su vida, cualquier beneficio, incluso la disminución de problemas de conducta, podría ser a costa de problemas internos como depresión, baja autoestima o problemas de inseguridad emocional (Kerr y Stattin, 2000).

En este sentido, el desarrollo adolescente más saludable se produce en aquellos contextos familiares donde chicos y chicas siguen unidos a padres y madres al mismo tiempo que son animados a expresar su propia individualidad (Cooper, Grotevant y Condon, 1983; Grotevant y Cooper, 1986). Son los jóvenes provenientes de este tipo de hogares los que presentan un desarrollo más positivo, mostrando más competencias psicosociales y menos problemas conductuales. Por el contrario, los padres y madres que limitan las posibilidades del adolescente obstaculizando su creciente deseo de independencia y castigando sus muestras de pensamiento autónomo tendrán hijos e hijas con más problemas internos como ansiedad, depresión o dificultades en la adquisición de competencias como la consecución de la propia identidad (Rueter y Conger, 1998). Y es que uno de los principales objetivos que tienen que alcanzar chicos y chicas durante su adolescencia es desarrollarse como individuos autónomos, manteniendo al mismo tiempo unas relaciones positivas y cercanas con los otros, especialmente con madres y padres (Oliva y Parra, 2001; Parra y Oliva 2009). De hecho, no es de extrañar que la *autonomía personal* y el *sentido de pertenencia* sean dos de las competencias personales fundamentales que contribuyen a formar el núcleo del modelo de desarrollo positivo adolescente que hemos expuesto en otro lugar (Oliva, Hernando et al., 2008) y que ha surgido de la opinión de personas expertas en el desarrollo positivo durante la adolescencia.

Un tema muy relacionado con el fomento de la autonomía adolescente desde la familia es la forma a través de la cual madres y padres controlan y supervisan el comportamiento de sus hijos e hijas. La supervisión es un elemento clave para entender el bienestar de chicos y chicas, no obstante, ambos aspectos parecen mantener una relación curvilínea más que lineal (Baumrind, 1991). Como hemos comentado algunas líneas

atrás, niveles medios de control son los que favorecen en mayor medida el bienestar de chicos y chicas, ya que tanto la ausencia de supervisión como su aparición excesiva tendrían efectos perjudiciales. Por otro lado, diferentes trabajos han destacado el peligro que prácticas familiares excesivamente intrusivas o sobreprotectoras tienen para el bienestar adolescente. Y es que estas formas de control psicológico están asociadas a la presencia de síntomas depresivos, problemas de ansiedad y menor competencia social de chicos y chicas (Barber, 1996; Barber y Harmon, 2002; Heaven, 2001).

Para tener una visión más completa del papel de la familia en el desarrollo adolescente conviene detenernos en este momento, aunque solo sea brevemente, en la clasificación de los Estilos Educativos. Dentro de las clasificaciones que han intentado categorizar los comportamientos y actitudes de madres y padres hacia sus hijos e hijas destaca claramente la introducida por Diana Baumrind en la década de los años 60 del pasado siglo. Esta clasificación, que divide a padres y madres en función del control y el nivel de exigencias que ejercen sobre la conducta de sus hijos e hijas y del cariño y sensibilidad que les demuestran considera que existen cuatro tipos de Estilos educativos: Democrático, Autoritario, Permisivo e Indiferente.

El estilo democrático implica toda una serie de acciones y actitudes que dan prioridad a las necesidades y capacidades de hijos e hijas, unidas a un nivel de exigencia ajustado a su grado de madurez y a unos patrones de relación bidireccionales y recíprocos. Por el contrario, el estilo autoritario se caracteriza por interacciones en las que no se tienen en cuenta estas necesidades, en las que las demandas por parte de madres y padres son excesivas, existiendo claramente una relación asimétrica de poder sustentado por los adultos, y en las que se utilizan formas de control coercitivas. El estilo permisivo sería aquel en el que padres y madres, aun siendo muy afectuosos con sus hijos e hijas, muestran un nivel de exigencias muy pobre. Por último, el estilo indiferente o negligente es el de aquellos progenitores que ni son afectuosos ni ejercen ningún tipo de control o supervisión sobre hijos e hijas (Baumrind, 1991; Darling y Steinberg, 1993; Maccoby y Martín, 1983).

Muchas investigaciones han mostrado con bastante contundencia que el estilo democrático es el que favorece en mayor medida el ajuste adolescente y las competencias que sustentan su desarrollo positivo. Los hijos e hijas crecidos en un hogar democrático presentan niveles más altos de competencias morales, cognitivas y personales, mostrando por ejemplo niveles más altos de desarrollo positivo, de satisfacción vital o de autoestima (Oliva, Parra y Arranz, 2008). Igualmente, manifiestan más recursos

internos relacionados con el aprendizaje como motivación de logro, compromiso con la escuela y mayor rendimiento académico (Glasgow, Dornbush, Troyer, Steinberg, y Ritter, 1997; Ginsburg y Bronstein, 1993; Pelegrina, García y Casanova, 2002). De forma paralela, consumen sustancias como alcohol y otras drogas con menor frecuencia, son menos conformistas ante la presión negativa del grupo de iguales, lo que supone otro importante recurso interno en este momento, y presentan menos problemas de conducta (Aunola, Stattin y Nurmi 2000; Darling y Steinberg, 1993; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbush, 1991; Parra y Oliva, 2006; Pelegrina, García y Casanova, 2002; Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992).

En el polo opuesto se encuentran los hijos e hijas que viven en hogares en los que predomina el estilo indiferente, ya que son los que manifiestan más problemas escolares, conductuales y de ajuste psicológico. La ausencia de activos como la supervisión y el apoyo y afecto de madres y padres tiene efectos muy negativos para el desarrollo de estos chicos y chicas, que con frecuencia presentan desajustes a nivel social como impulsividad, conducta delictiva e implicación temprana en el consumo de drogas o en las relaciones sexuales (Kurdek y Fine, 1994; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbush, 1991; Oliva, Parra y Arranz, 2008; Steinberg, Darling, Fletcher, Brown y Dornbush 1995; Steinberg, 2001). Igualmente, estos jóvenes pueden presentar dificultades emocionales llegando incluso en casos de negligencia a problemas clínicos como depresión (Sheeber, Hops, Alpert, Davis, y Andrews, 1997).

Al igual que los hogares de estilo indiferente, los permisivos no ofrecen ninguna guía ni supervisión al comportamiento de sus hijos e hijas, por lo que los problemas de conducta son las manifestaciones desajustadas más destacables. Con frecuencia estos chicos y chicas muestran conductas inmaduras y poco responsables, son más susceptibles a las presiones de su grupo de iguales y pueden implicarse en actos delictivos. No obstante, al crecer en un hogar donde existe apoyo y afecto su desarrollo emocional no suele verse afectado, por lo que presentan pocos problemas de este tipo.

Las principales dificultades de los hijos e hijas crecidos en familias autoritarias se sitúan a nivel interno, ya que suelen ser dependientes, pasivos y con menos competencias emocionales que se traducen en menos sentido de autoeficacia e iniciativa personal, baja autoestima, escasa autonomía personal y autocontrol y en casos extremos, probabilidad de sufrir problemas emocionales. Quienes muestran este estilo perciben los intentos de ganar autonomía de sus hijos e hijas como atentados contra su autoridad, por lo que se resisten y se oponen a las muestras de comportamiento independien-

te. En algunos casos, y como respuesta, los jóvenes pueden comportarse de forma hostil y rebelde, manifestando así su frustración ante la incomprensión y rigidez de sus padres y madres (Steinberg y Silk, 2002).

El estilo democrático es el más beneficioso para el desarrollo de chicos y chicas porque combina el afecto explícito con la comunicación y el control no coercitivo de la conducta, activos que influyen positivamente sobre diferentes aspectos del desarrollo. Si bien el cariño explícito y la responsividad favorecen competencias como la autoestima y el desarrollo de las habilidades sociales, el control y el establecimiento de límites favorece el manejo adecuado de los impulsos y la responsabilidad social (Steinberg, 1990). Dicho control inductivo y no coercitivo de la conducta parece ser fundamental para diferenciar las formas de control ejercidas en los hogares autoritarios y democráticos (Holmbeck, Paikoff y Brooks-Gunn, 1995). Pero los adultos democráticos, además de ser cálidos y afectuosos con sus hijos e hijas y de supervisar y guiar su conducta, incluyen el apoyo a una competencia fundamental para el desarrollo adolescente: la autonomía personal (Gray y Steinberg, 1999). Los padres y madres que manifiestan un estilo democrático aceptan y animan la creciente independencia del o la joven, lo que facilita el desarrollo de comportamientos autónomos y maduros, que contribuyen a su desarrollo positivo y a su bienestar. Además, estos padres y madres son modelos de conducta para sus hijas e hijos que representan el respeto al otro, el cuidado y la responsabilidad, lo que en un momento tan importante como la adolescencia facilita la inserción del o la joven en el mundo adulto facilitando su vinculación y su sentido de pertenencia.

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

El nivel educativo de los padres es una variable también relacionada con el desarrollo positivo adolescente a través de las calificaciones académicas de los jóvenes. Los hijos e hijas de padres de nivel educativo alto suelen obtener mejores notas que

aquellos de un nivel de estudios más bajo. Probablemente, uno de los mecanismos explicativos de esta relación es el control. Los padres de nivel educativo más alto ejercen una mayor supervisión de la conducta de sus hijos e hijas, lo que influye positivamente en su rendimiento académico. No obstante, la relación que el nivel de estudios de padres y madres mantiene con el rendimiento académico de sus hijos e hijas no se explica totalmente en base al control. Existen otras variables asociadas al nivel educativo que van más allá de la supervisión y que influyen en las calificaciones académicas del adolescente. Entre ellas se podrían citar la mayor estimulación intelectual que aportan los padres y madres con formación académica (Duncan y Magnuson, 2003), las expectativas más altas que tienen en cuanto al rendimiento escolar y al futuro profesional de sus hijos e hijas, y los mayores recursos de que disponen para afrontar sus dificultades académicas.

Como se desprende de todo lo que acabamos de exponer, la familia sigue siendo un contexto de desarrollo fundamental durante la segunda década de la vida de chicos y chicas que va a contribuir enormemente para su bienestar y para que se desarrollen de forma positiva y ajustada en la sociedad en la que les ha tocado vivir.

1.3. ESCUELA Y DESARROLLO POSITIVO

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

Ahora bien, en los centros educativos existen una serie de variables contextuales que, dependiendo como se establezcan, pueden ser promotoras o no del desarrollo adolescente positivo. De acuerdo con la literatura de investigación de evaluación de los centros educativos, el clima parece ser un factor determinante del ambiente escolar de cara al ajuste y desarrollo adolescente (González Galán, 2004; Trianes, 2000). Resulta vital que los centros educativos proporcionen un entorno acogedor en el que el alumnado, de todo tipo, y el profesorado encuentren un buen lugar para aprender y para vivir y convivir. El clima en principio sería un factor que tendría una relación fundamental con la doble faceta o función de la escuela: la eficacia en el logro del rendimiento académico y la contribución educativa para optimizar el desarrollo sociopersonal del alumnado.

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

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

A su vez existen diferentes propuestas sobre dimensiones a evaluar dentro del clima escolar. Por ejemplo, Gonder (1994) distingue cuatro componentes o dimensiones: académico, social, físico y afectivo. El físico se refiere a la seguridad y calidad física del centro como contexto, mientras que el afectivo se refiere al sentimiento de pertenencia y vinculación con la escuela. Otros autores como Reynolds, Creemers, Stringfield, Teddlie y Schaffer (2005) identifican nueve dimensiones del clima de cara a la eficacia escolar en el rendimiento: claridad, orden, motivación de logro, imparcialidad, participación, apoyo, seguridad, interés y ambiente. Por su parte, Stoll, Earl y Fink (2004) realizan una serie de consideraciones que orientan sobre lo que constituye un clima favorable, en su caso, de cara al aprendizaje en la escuela.

- Que la escuela sea un lugar seguro para aprender. Seguridad referida tanto a la integridad física como psicológica del alumnado y profesorado.

- Que en la escuela se construyan relaciones positivas. En este sentido, parece demostrado que el apoyo del profesorado al aprendizaje y a las relaciones con el alumnado tiene como resultado una mayor implicación del alumnado con la escuela (Thomas, Smees, MacBeath, Robertson y Boyd ,2000).
- Que en la escuela el profesorado sea justo y respetuoso. Ésta es la primera de las consideraciones que el alumnado suele reflejar en sus opiniones cuando se le pregunta sobre lo que considera un buen profesor.
- Que en la escuela el profesorado mantenga altas expectativas. La efectividad de una escuela consiste en combinar las altas expectativas sobre el progreso, el desarrollo y los resultados del alumnado.
- Que la escuela promueva una conducta social positiva. Que la acción educativa del centro sea coherente y promueva una buena convivencia basada en la cooperación.

Pero la escuela debe no solo promover el aprendizaje y el rendimiento académico, sino que debe constituir un entorno promotor del desarrollo positivo adolescente. En este sentido, el concepto de activos para del desarrollo -developmental assets- (Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006; Scales y Leffert, 2004), propuesto por el Search Institute, resulta especialmente interesante. Dichos activos se refieren a los recursos personales, familiares, escolares o comunitarios que proporcionan a los adolescentes el apoyo y las experiencias necesarios para la promoción de su desarrollo positivo. Se trata de factores que aumentan la capacidad de los individuos, las familias, los centros educativos y la comunidad para facilitar un desarrollo saludable y aumentar la resistencia a las consecuencias negativas de los factores de riesgo.

Los estudios llevados a cabo por el Search Institute (Scales, Benson, Leffert y Blyth, 2000) muestran cómo aquellos adolescentes que gozan de una mayor número de recursos o activos presentan un desarrollo más saludable y positivo. Se trata de un total de 40 recursos (20 internos y 20 externos) que tienen un efecto acumulativo, y de los cuales presentamos a continuación sólo los recursos tanto externos como internos relacionados con el contexto escolar.

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

Recursos externos.

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

Recursos internos.

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

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

1. El establecimiento de vínculos personales positivos con los educadores. Aun-

que 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.

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

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

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

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

Ahora bien, ¿qué variables o dimensiones del funcionamiento del centro se relacionan significativamente con el desarrollo positivo y paralelamente con el ajuste escolar y la reducción de los problemas de conducta, convivencia y de salud?

A) Un Clima Cálido y Seguro como Base para una Buena Convivencia Escolar

El interés y la preocupación por la convivencia en los centros educativos es creciente en nuestra sociedad (Díaz-Aguado, 2005). Las relaciones que tienen lugar entre los diferentes grupos que componen la comunidad educativa, generan un clima que influye tanto en la convivencia como en el aprendizaje. Se considera que el clima escolar es positivo cuando el alumnado se siente cómodo, valorado y aceptado en un ambiente fundamentado en el apoyo, la confianza y el respeto mutuo entre profesorado y alumnado y entre iguales (Moos y Trickett, 1974).

Por un lado, un factor decisivo de primer orden en el clima escolar es la percepción de las relaciones entre iguales. Los estudios apuntan que la adaptación socioemocional depende, en buena parte, de las relaciones que los y las adolescentes mantienen con sus compañeros y compañeras (Díaz-Aguado, 1996, 2005). Es bien sabido que, aumentando el sistema de apoyo entre iguales se produce una mejora del ambiente, y se crea un marco de trabajo en el cual los mismos alumnos y alumnas pueden afrontar asuntos como los conflictos y acosos entre compañeros (Cowie y Hutson, 2005).

Por otro lado, en un entorno escolar, la seguridad física y emocional es un factor muy importante en la percepción del clima y funcionamiento del centro. La percepción del alumnado sobre el hecho de ser cuidado en la propia escuela -la supervisión de los educadores- juega un papel central en la promoción de buenas relaciones o amistades entre iguales o redes de apoyo (“connectedness”). A dicho clima cálido y seguro la escuela puede contribuir fundamentalmente con dos actuaciones clave como la cercanía y supervisión del profesorado y el fomento del aprendizaje cooperativo en el aula (Hawkins, Guo, Hill y Battin-Pearson, 2000).

En particular, la calidad de las relaciones entre profesorado y alumnado no ha sido un tema extensamente estudiado, especialmente en secundaria, pero los pocos estudios realizados ponen de manifiesto que es un aspecto especialmente importante en el ajuste escolar, en la motivación y en el desarrollo personal del alumnado (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming y Hawkins, 2004; Catalano y Hawkins, 1996). En este estudio, no solo hemos considerado la necesidad de evaluar el clima escolar a través de las percepciones del alumnado, sino que hemos considerado fundamental obtener información sobre el grado en que el profesorado del centro percibe la convivencia y relaciones en el centro, la claridad de la organización escolar y el cumplimiento de las normas por parte del alumnado, así como la existencia mayor o menor de seguridad o de conflictividad.

B) El Desarrollo de Vínculos Positivos y de la Vinculación con la Escuela

En el centro educativo es vital llevarse bien al mismo tiempo con adultos y con iguales. Siguiendo a Yoneyama y Rigby (2006), los dos principales elementos que constituyen el clima escolar son: la calidad de la relación profesorado-alumnado y la calidad de la interacción entre compañeros.

Los “adultos positivos” son aquellos que son percibidos como responsivos a las necesidades de apoyo de los y las adolescentes (Rooth y Brooks-Gunn, 2002). En los centros donde hay mucho personal, es importante que el alumnado adolescente sea capaz de acceder a apoyos de algunos adultos. El sentimiento de pertenencia al centro y el establecimiento de vínculos positivos conlleva beneficios tanto para el desarrollo adolescente como para el rendimiento escolar (Catalano et al, 2004).

Es muy importante que los alumnos y alumnas puedan obtener apoyo de los adultos en los centros escolares (el profesorado aporta apoyo, por ejemplo, cuando deja claro a sus alumnos y alumnas que sus esfuerzos son apreciados o aporta ayuda cuando el alumnado tiene dificultades) pero si importante es este apoyo efectivo, más incluso lo es el hecho de la propia percepción del alumnado de tal apoyo (Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008; Rooth y Brooks-Gunn, 2002)

Los resultados de investigación apuntan que las chicas tienen peor percepción del entorno escolar: del apoyo de los profesores, del apoyo de los compañeros, etc., pero mejor ajuste escolar: les gusta más ir a la escuela o instituto, sacan mejores notas y afirman con más frecuencia hacer los deberes en su momento (Rodrigo López et al., 2006). Además, los estudios revelan que las buenas relaciones entre iguales van asociadas a sentimientos positivos sobre la escuela y al rendimiento académico en los adolescentes de familias normalizadas. Esa vinculación con el centro educativo parece ser algo menor en el caso de los chicos frente a las chicas. Lo que está claro es que la falta de apego a la escuela se relaciona clarísimamente con el absentismo del alumnado y diversos problemas de ajuste externo (Eccles, Lord y Roeser, 1996; Rodrigo López et al, 2006).

C) El Establecimiento de Límites, el Buen Funcionamiento y Organización Escolar: la Claridad de Normas y Valores

El buen funcionamiento y una organización clara son aspectos fundamentales en la vida de un centro educativo (Antúnez, 2000). El ambiente escolar será un lugar

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

Pero además otro aspecto fundamental es la coherencia en los valores promovidos por el profesorado del centro. En dicha labor educativa, existen valores democráticos centrales como la igualdad, el respeto, la tolerancia y la solidaridad, cuya asunción contribuyen a la mejora de la convivencia y el clima escolar. Superar el currículum oculto e incrementar la coherencia educativa a nivel de los valores positivos explícitamente promovidos por los educadores del centro es un factor fundamental para la buena convivencia del centro (Díaz Aguado, 1996; 2005).

En definitiva, un contexto “ordenado” y la coherencia escolar parecen ser factores claves para la convivencia y buen clima del centro. Un ambiente con límites claros sin ser rígidos, que mantenga un conjunto de normas y valores que reflejen las metas institucionales compartidas, a la vez que se promueva el logro y la mejora del alumnado y del profesorado, se vislumbra como un elemento fundamental en la creación de un entorno escolar efectivo.

D) La Existencia de una Comunidad Educativa con una Cultura Escolar y Visión Compartida del Proyecto

Debido a la estrecha relación entre clima y cultura del centro, resulta necesario detenerse en el concepto de cultura para comprender las relaciones que se producen en el centro educativo y sus efectos en el clima escolar. La conceptualización sobre el clima escolar con frecuencia aparece relacionada con el concepto de cultura escolar (Armengol, 2001; Freiberg, 1999; Gairín y Villa, 1999; Gonder, 1994; Stockard y Mayberry, 1992), existiendo diferentes posiciones al respecto.

Aunque algunos autores como Taiguri incluyen en el clima la noción de cultura (Stockard y Mayberry, 1992), nos parece más acertado el punto de vista de otros autores

que sostienen como Schein (1985) que el clima escolar sería como la manifestación superficial de la cultura y que los cambios producidos en la cultura acaban afectando al clima aunque no necesariamente de forma armónica (Gonder, 1994).

El término cultura, según autores como Schein (1985) y Hargreaves (1995), debe reservarse para lo que podríamos calificar como el nivel más profundo o conjunto de supuestos, valores y creencias básicas y compartidas que operan en una organización, que se consideran como dadas por hecho, y que se refieren a cómo ésta se ve a sí misma y su entorno y marcan la dirección de la vida de una organización, especialmente en momentos de dificultad o crisis. Aunque no resulta fácil de aprehender y evaluar podemos acercarnos a la cultura escolar al recoger las percepciones sobre creencias y valores compartidos que guían las prácticas educativas del centro, la toma de decisiones y las prioridades en cuanto a objetivos o metas a lograr.

Otros autores como Hoy, Tarter y Kottkamp (1991) hacen una distinción relevante entre la noción de clima y de cultura escolar en función de la perspectiva de análisis que se adopta. Por un lado, el clima se vincula a una perspectiva psicológica y emocional -cómo los individuos sienten la escuela- y la cultura, a una perspectiva antropológica -cómo se reflejan las experiencias y concepciones de los individuos en sus prácticas-.

En ese sentido, nos parece oportuno reservar el término clima para la percepción de las relaciones sociales y el de cultura para referirse en gran medida a las creencias, normas y valores que explican la toma de decisiones y el funcionamiento del centro educativo. De dicho sistema de creencias compartidas, dado el foco de interés de nuestro estudio en el desarrollo positivo, una variable fundamental a nuestro juicio es el proyecto compartido sobre las metas u objetivos prioritarios del centro. Se refiere a la existencia de una visión compartida por parte de la comunidad escolar sobre el para qué de la educación, que deja claro cuáles son los objetivos que intentan alcanzar y de qué forma, y cuáles son los valores que se promueven o se cuestionan. En función de la diversidad de proyectos y las culturas escolares asociados a ello, podríamos diferenciar entre centros con una orientación más academicista y aquellos con una orientación educativa más integral.

Pero además de una cultura escolar consensuada o compartida se necesitan explorar otros aspectos que podríamos considerar que nos permitirían hablar con propiedad de una verdadera comunidad educativa en el centro (Hernández y Sancho, 2004). Por ejemplo, en el apoyo percibido por parte del alumnado y el establecimiento de vín-

culos positivos con los adultos van a influir aspectos esenciales relativos al profesorado como la vinculación con el centro -el sentimiento de pertenencia al centro-, la percepción de la implicación o compromiso colectivo del profesorado con la vida del centro; o la cohesión o grado en que el profesorado del centro percibe su influencia en la toma de decisiones o la vida del centro, así como la percepción de la existencia o no de buenas y estrechas relaciones entre el profesorado.

Los resultados de investigaciones previas (Cruz y Martín, 1998; Hernández y Sancho, 2004; Murillo, 2005, 2008) muestran, asimismo, la importancia tanto del bienestar psicológico personal, del desarrollo profesional del profesorado y su estabilidad en el centro para el éxito de los procesos de cambio del clima escolar y el logro de metas educativas. La idea es sencilla: un centro cambia sólo si cambian los docentes, para lo cual es básica su formación; pero a su vez para su mejora un requisito es la estabilidad del profesorado, ya que sin ella no son posibles el trabajo en equipo, el compromiso con el centro, el aprendizaje, la organización o la educación efectiva. Es más, dada la importancia del cambio ecológico que se demanda a los centros para constituir un entorno promotor del desarrollo positivo adolescente, la estabilidad del profesorado debería garantizarse cuando los centros educativos estén cambiando y mejorando su clima y funcionamiento.

Por tanto, además de las variables reseñadas relativas al profesorado y que definen en la práctica la posibilidad de una verdadera comunidad educativa, la cultura escolar parece ser uno de los factores más significativos de mejora de la eficacia de la escuela (Hopkins y Lagerweij, 1997).

Ahora bien, ¿Qué rasgos distinguen a un centro con una cultura escolar que propicie la mejora de la eficacia escolar y constituya una comunidad educativa que potencialmente sea un entorno promotor del desarrollo saludable? Aunque es una pregunta compleja que no tiene respuesta simple, las evidencias apuntan a que la cultura escolar que propicia la mejora tiene las siguientes características: compromiso de la comunidad escolar con la visión de la escuela, su proyecto educativo y sus prioridades de desarrollo; implicación activa y positiva del profesorado; trabajo colaborativo entre los profesores y profesoras; y coordinación y cohesión en la acción educativa (Hernández y Sancho, 2004; Hoy y Feldman, 1999).

Como muestran Creemers y Gerry (1999), la relación entre el clima escolar y la eficacia en la organización y en la enseñanza es estrecha. Es decir, que un buen clima

escolar va a posibilitar el logro de las metas que la escuela se plantea y el bienestar profesional del profesorado.

El papel de la dirección se ha revelado también como un elemento decisivo para dicha cultura de eficacia, mejora y cambio del centro, aunque existen distintos tipos o estilos de liderazgo adecuados, desde los más colaborativos hasta los más directivos, según la literatura de investigación (Álvarez, 2001; Muñoz Repiso et al, 2000). Básicamente, se han propuesto cuatro modelos para describir el liderazgo para el cambio: el directivo facilitador (Findley y Findley, 1992; Hall, 1984;), el transformacional (Bass, 1997), el persuasivo (Stoll y Fink, 1999) y el distribuido (Spillane, Halverson, y Diamond, 2004).

En las escuelas eficaces el director o directora aparece como un líder positivo que tiene una visión de conjunto sobre las funciones de la institución, como una figura que contribuye a crear un entorno que insiste en los procesos y resultados educativos; cultiva las relaciones de colaboración entre los miembros de la comunidad educativa; ofrece al profesorado ayuda, apoyo y reconocimiento; desarrolla con el claustro un sentido de colegialidad; e involucra a profesorado y estudiantes en el proceso de toma de decisiones.

A su vez, existen diferentes propuestas que intentan caracterizar tipos de centros en base a las variaciones en diferentes dimensiones respecto al clima y la cultura escolar (Hargreaves, 1995; Hoy y Clover, 1986; Likert, 1974; Nowakowski, Bunda y Working 1985; Stoll y Fink, 1999; Walberg, 1982). Sobre estas propuestas, en principio, existen ciertas diferenciaciones interesantes a considerar: centro abierto/cerrado, centro autoritario-paternalista/democrático o participativo; centro cohesionado-comprometido; centro no cohesionado-no comprometido.

Estas caracterizaciones o tipologías de centro ofrecen un marco para reflexionar (y valorar) si la cultura que domina en un centro favorece (o no) un clima positivo y un buen funcionamiento. Ahora bien, como dice Kohn (1996), si se quiere la mejora de la escuela hay que insistir en revalorizar la importancia de la implicación activa de toda la comunidad educativa en la creación de un clima escolar positivo y favorable a que todos, alumnado y profesorado, encuentren su lugar para aprender y para vivir. Además, de dicha implicación existen dos variables clave para el cambio ecológico que supone la promoción del desarrollo positivo adolescente y son la buena disposición para convertirse en una organización de aprendizaje o su apertura al cambio.

E) El Empoderamiento y las Oportunidades Positivas para los Adolescentes

Los cambios que se han producido en la relación entre los adultos y los jóvenes, tanto en el ámbito social como en el familiar, repercuten de forma directa en el entorno escolar. Los modelos de relación basados en la autoridad reconocida, el respeto y reconocimiento social, han dado paso a modelos más complejos basados en el “empowerment” -traducido por empoderamiento-.

Se trata de una cuestión evolutiva evidente: a medida que el adolescente se desarrolla tiene una mayor necesidad de autonomía y autorregulación. De tal forma partiendo de los límites y valores deseables el centro educativo debe fomentar vías de participación del alumnado ya sea en la elaboración de normas, en la propuesta de iniciativas o actividades, lo cual lleva al fomento de la corresponsabilidad y mejora de la convivencia paralelamente. Es decir, que el contexto escolar debe brindar oportunidades de participación y prestar reconocimiento a los esfuerzos del adolescente para que éste se sienta, a su vez, motivado a tener iniciativas positivas (Hawkins, Catalano y Miller, 1992; Rodrigo López et al., 2006).

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

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

Pero además de promover el empoderamiento, el contexto escolar debe proponer “oportunidades positivas”. Tales oportunidades en la escuela, ya sea dentro del tiempo del currículum formal o no formal son numerosas, y van desde contar con recur-

sos para hacer deportes como actividades extraescolares, por ejemplo, de tipo cultural-artístico que provean oportunidades de uso constructivo y positivo del tiempo libre así como afiliaciones positivas a grupos. En ese sentido, no sólo son importantes las iniciativas propias del centro y la comunidad o la potencialidad del centro en cuanto a recursos, sino que resulta crucial la participación en planes, programas y proyectos institucionales dirigidos a la formación integral de los estudiantes.

Las evidencias demuestran que las escuelas que fomentan dichas iniciativas contribuyen el desarrollo integral del alumnado, logrando efectos positivos de mejora de la competencia personal, social y académica de sus adolescentes (Lerner et al, 2005). Dicho esto, uno de los factores para la promoción del desarrollo adolescente es la participación efectiva en las actividades que suponen oportunidades positivas, más que en sí la oferta potencial.

De todas formas, las oportunidades positivas para el empoderamiento y el desarrollo saludable adolescente supondrían ir más allá de algunas iniciativas desarrolladas hasta ahora a través de la acción tutorial, sino que deberían suponer la implementación de programas con un enfoque de desarrollo positivo. Por ello, a pesar de la existencia de estas propuestas e iniciativas interesantes, creemos necesario un salto cualitativo de cara a apostar por la implementación de programas que supongan una promoción más intensiva, integral y eficaz del desarrollo positivo adolescente apoyada en evidencias empíricas contrastadas y la evaluación tanto de su implementación como de su eficacia.

En fin, la evaluación de la calidad educativa o la calidad de la escuela como entorno, no debe residir sólo en el logro de unos estándares de rendimiento, sino perseguir objetivos más amplios y considerar también la contribución de la escuela a la mejora del bienestar psicosocial de los y las adolescentes, lo que consecuentemente redundará en el bienestar de nuestra sociedad en el futuro (Adelman y Taylor, 2007; Keyes, 2003; Marchesi y Hernández, 2000; Oliva et al., 2008).

La evidencia empírica, procedente fundamentalmente de EEUU, pone de relieve no solo la influencia de los programas escolares en el desarrollo de competencias emocionales o de conductas positivas como el sentido de pertenencia a la escuela o la vinculación con iguales, sino que revela la conexión entre el fomento de las competencias socioemocionales, el rendimiento académico y la reducción de problemas de diverso tipo. Es decir, que el enfoque de desarrollo positivo puede tener un efecto, no pretendido, de mejora de los logros escolares (Elias et al., 1997; O'Brien, Weissberg y Shriver,

2003; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004).

Por otro lado, las escuelas con programas de desarrollo positivo pueden tener un doble beneficio o impacto, al tener un efecto paralelo en la reducción de problemas. En concreto, los programas de desarrollo positivo indirectamente consiguen reducir ciertas conductas problemáticas como el consumo de tabaco, alcohol u otras drogas (Adelman y Taylor, 2000; Elias et al., 1997), promueven el ajuste y la reducción de problemas de conducta en el aula así como de los comportamientos agresivos (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004). Igualmente consiguen disminuir los desajustes emocionales, como la ansiedad, los síntomas depresivos, la tristeza y el aislamiento (Berryhill y Prinz, 2003).

En definitiva, un cuerpo de investigación cada vez más creciente apoya la premisa de que el aprendizaje efectivo de competencias socioemocionales puede ser la llave no sólo para el éxito en la vida, sino también para el éxito en la escuela (Weare, 2004).

1.4. COMUNIDAD Y DESARROLLO POSITIVO

Tendríamos que remontarnos a la psicología de la Gestalt, y continuar con la Psicología Ecológica surgida en los años 50 para situar el inicio del interés por la influencia del entorno sobre el sujeto. No obstante, tal vez haya sido Bronfenbrenner (1979) con su modelo ecológico el autor que ha realizado una contribución más sólida al estudio de las influencias contextuales sobre el desarrollo humano. De acuerdo con este modelo, el sujeto está inmerso en una serie de sistemas más o menos cercanos, a modo de círculos concéntricos, con los que interactúa y que influyen sobre su desarrollo de forma más o menos directa. Dentro de estas estructuras concéntricas, el primer nivel es el microsistema, que se refiere a las actividades, roles y relaciones interpersonales que el niño o niña experimenta en aquellos escenarios inmediatos en que transcurre su vida cotidiana.

Sin ninguna duda, la familia y la escuela son los microsistemas principales en cuanto a su capacidad para influir sobre el desarrollo y el ajuste psicológico infantil. Pero el vecindario representa también otro microsistema esencial que gana en importancia con la entrada en la adolescencia, ya que a partir de la pubertad cada vez es mayor el tiempo que chicos y chicas pasan fuera de casa y escuela (Larson, Richards, Moneta, Holmbeck y Duckett, 1996). El grupo de iguales o pandilla ha llegado a ser considerado por algunos autores como la principal fuente de influencia sobre el desarrollo y

es abundante la evidencia empírica que apoya el papel de los iguales (Harris, 1998). Sin embargo, más allá del grupo de iguales, algunas características del barrio o vecindario también van a ejercer una importante influencia sobre el adolescente.

El interés por el estudio de las influencias que la comunidad de residencia ejerce sobre el desarrollo y comportamiento infantil y adolescente surgió durante el siglo pasado, cuando el desempleo, los movimientos migratorios y la pobreza provocaron una concentración de población desfavorecida en algunos suburbios de grandes ciudades de Europa y EEUU, en los que además se observó una mayor incidencia de la delincuencia juvenil. Ello hizo que determinadas variables comunitarias referidas al vecindario, tales como la escasez de recursos económicos, la pobreza, los niveles de desempleo o la diversidad étnica, fuesen consideradas como causantes de los problemas comportamentales entre los menores de edad.

Por lo tanto, se puede afirmar que el interés por el análisis de las influencias comunitarias sobre el desarrollo adolescente surgió en el marco del modelo del déficit, ya que el objetivo prioritario de la mayoría de los estudios era encontrar factores de riesgo para conductas problemáticas de los adolescentes como la violencia, el consumo de sustancias o el abandono escolar. Habría que esperar a la aparición del modelo del desarrollo adolescente positivo para que se empezara a tomar conciencia de la importancia de determinadas variables comunitarias no sólo para la prevención de problemas sino también para la promoción del desarrollo adolescente. Así, en la propuesta del Search Institute (Scales y Leffert, 1999) sobre los activos para el desarrollo -que se refieren a las recursos personales, familiares o comunitarios que proporcionan el apoyo y las experiencias necesarios para la promoción del desarrollo positivo adolescente- se incluyen activos vecinales, tales como la valoración positiva y el empoderamiento de la juventud por parte de la población adulta, la seguridad de la barriada o la existencia de actividades recreativas y de ocio dirigidas a la adolescencia.

Desde un enfoque más sociológico también han surgido propuestas referidas al valor de algunas variables de la comunidad para el bienestar de sus residentes, y no sólo de los más jóvenes. Un ejemplo sería el concepto de capital social, entendido como aquellas características de la organización comunitaria, tales como las redes sociales existentes y la confianza recíproca, que facilitan la acción y cooperación para el beneficio mutuo entre los miembros de una comunidad (Putnam, 1993). Según algunos autores, este capital social llevaría a la eficacia colectiva y al deseo de implicarse de forma activa en beneficio de la comunidad (Cancino, 2005). A su vez, esta eficacia colectiva

tendría como consecuencia un mayor control y supervisión del comportamiento juvenil por parte de personas adultas dispuestas a intervenir en caso de detectar conductas incívicas y contrarias a las normas de la comunidad, algo que en la propuesta del Search Institute es considerado un importante activo para el desarrollo muy relacionado con la prevención de comportamientos antisociales.

Aunque el número de estudios centrados en el análisis de las influencias del vecindario sobre el desarrollo adolescente es mucho menor que el de los que analizan las influencias familiares o escolares, existe ya una importante evidencia empírica que avala la importancia de algunas variables comunitarias. De entre todas las variables, el nivel socioeconómico del barrio ha sido la que con más frecuencia ha sido estudiada, probablemente porque se trata de una variable muy objetiva y resulta fácil acceder a ella a través de los datos censales.

La relación entre el nivel socioeconómico de la barriada de residencia y los logros escolares está bien documentada, y existe evidencia abundante sobre una relación positiva entre el alto estatus socioeconómico, referido tanto a los ingresos salariales como al nivel de formación del vecindario, y diversos indicadores escolares, tales como calificaciones escolares, motivación académica y terminación de los estudios secundarios, siendo esta relación más clara entre chicos que entre chicas (Leventhal, Dupere y Brooks-Gunn, 2009). No es extraño por ello que también aparezca una relación significativa entre el estatus del barrio y los índices de desempleo al llegar a la adultez (Holloway y Mulherin, 2004).

También existen estudios que encuentran un mejor ajuste emocional y conductual entre aquellos adolescentes que residen en vecindarios de mayor nivel socioeconómico. Al igual que ocurre con el rendimiento académico, también se observa esta relación de forma más clara en el caso de los varones (Beyers, Loeber, Wikström y Stouthamer – Loeber, 2001), aunque no faltan estudios que encuentran esta asociación en el caso de chicas, especialmente entre aquellas que experimentan una pubertad precoz (Obeidallah, Brennan, Brooks – Gunn y Earls, 2004). Probablemente la mayor evidencia empírica sobre esta relación proviene de una serie de estudios que han empleado datos del National Longitudinal Study of Adolescent Health, y que han encontrado que en aquellas comunidades más desfavorecidas son más elevados los índices de conducta violenta (Haynie, Silver y Teasdale, 2006) y síntomas depresivos (Wickrama, Merten y Elder, 2005).

Otra variable que con frecuencia ha aparecido asociada al estatus socioeconó-

mico ha sido la conducta sexual y contraceptiva, ya que en aquellos barrios más desfavorecidos chicos y chicas se inician antes y usan menos anticonceptivos, por lo que también es mayor el número de embarazos adolescentes. Diversos estudios norteamericanos basados en muestras nacionales indican que el alto nivel socioeconómico de la comunidad se vincula con una disminución del riesgo de embarazos no deseados, mientras que la ausencia de recursos y la pobreza estaba asociada a una iniciación más precoz y a conductas sexuales de riesgo (Leventhal et al., 2009).

Aunque el nivel socioeconómico ha sido la variables más utilizada para caracterizar al vecindario, investigaciones más recientes que se han servido de metodologías de recogida de información tales como la observación y las entrevistas a residentes o a profesionales, han analizado el papel de otras variables más específicas en la promoción del desarrollo durante la infancia y adolescencia. El enfoque basado en las entrevistas a residentes permite superar uno de los inconvenientes de los estudios basados en medidas objetivas: el de la definición de los límites del vecindario, algo que resulta bastante subjetivo, ya que para los residentes estos límites no suelen coincidir con las demarcaciones censales. En cambio, cuando se analiza la percepción de los vecinos se tiene en cuenta la percepción de lo que para ellos es su barrio o comunidad. Todos estos factores hacen que la valoración que los residentes sea una fuente de información muy útil de cara a determinar la asociación existente entre algunas de sus características y el desarrollo positivo de sus jóvenes y adolescentes.

La cantidad, calidad y diversidad de recursos institucionales del barrio o comunidad ha sido una de las variables más analizadas. Más allá de las escuelas existentes, que sin duda ejercen una influencia capital, otros recursos como las instalaciones deportivas, los centros de salud, las actividades recreativas o los servicios sociales comunitarios pueden ser importantes para la salud y el ajuste adolescente.

Existe una abundante literatura empírica que avala la importancia de participación en actividades recreativas y de ocio (deportivas, culturales, voluntariado, etc.) de cara a la promoción del desarrollo (Parra, Oliva y Antolín, 2009). Muchas de estas actividades están diseñadas como auténticos programas de desarrollo positivo adolescente (Roth y Brooks-Gunn, 2003), y han mostrado su eficacia para la promoción de competencias sociales e interpersonales, como una mayor iniciativa y capacidad para tomar decisiones, mejor manejo de los conflictos y mayores habilidades de comunicación (Elder y Conger, 2000). También existe evidencia sobre su importancia para el ajuste emocional, ya que los chicos y chicas que participan de forma continuada en actividades de este

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

Por otro lado, algunos trabajos indican que estos programas son especialmente útiles para jóvenes que provienen de entornos familiares desfavorecidos, ya que pueden tener un efecto compensatorio al ofrecerles recursos de los que no disponen en su contexto familiar, que van a facilitarles la consecución de logros académicos (Mahoney, 2000; Mahoney y Cairns, 1997). Sin embargo, y a pesar de la importancia de estas actividades para la promoción del desarrollo de adolescentes de zonas deprimidas, algunos estudios han puesto de manifiesto que los chicos y chicas que viven en vecindarios más desfavorecidos tienen a su disposición un menor número de actividades de este tipo (Fustenberg, 2001). Aunque la disponibilidad de estas actividades no conlleva necesariamente la participación en ellas, los datos disponibles hasta el momento ponen de relieve la importancia de que los adolescentes tengan la posibilidad de participar en actividades extraescolares en su zona de residencia

Si bien la mayoría de estos estudios realizados son transversales, algunas investigaciones longitudinales más recientes parecen confirmar la relación entre la participación en estas actividades y el desarrollo positivo a lo largo del tiempo, ya que los efectos parecen continuar una vez terminada la participación en el programa concreto (Gardner, Roth y Brooks-Gunn, 2008).

Clima Social y Eficacia Colectiva

Además del nivel socioeconómico y de los recursos institucionales existentes en el vecindario, una serie de variables referidas a su clima relacional serán también de importancia para el ajuste emocional y comportamental de los y las adolescentes. El concepto ya comentado de eficacia colectiva ha sido propuesto para hacer referencia a algunas de estas dimensiones comunitarias, tales como la confianza mutua entre los residentes y el apoyo social percibido, la coincidencia en los valores sostenidos o el deseo de hacer cosas de forma conjunta para mejorar la comunidad (Sampson, 1992).

También podría incluirse dentro de este concepto la monitorización del comportamiento de los vecinos, especialmente de los jóvenes, y la decisión de intervenir para mantener el orden cuando no se respetan las normas vecinales. Así, en aquellas comunidades con un mayor control social se observan adolescentes más ajustados y con un mejor rendimiento académico (Sampson, 1997).

La eficacia colectiva puede mediar en la relación observada entre el estatus socioeconómico del vecindario y el ajuste comportamental de los adolescentes, ya que en barrios más desfavorecidos, con pobreza, inestabilidad residencial o diversidad étnica, se ha observado una organización social más pobre y una menor eficacia colectiva, a la vez que mayores índices de vandalismo y delincuencia juvenil (Leventhal y Brooks-Gunn, 2000). También se ha encontrado relación entre la eficacia colectiva y un inicio más tardío de las relaciones sexuales y una menor promiscuidad (Browning, Burrington, Leventhal y Brooks-Gunn, 2008).

Como han señalado Leventhal et al., (2009), la conducta y las normas del grupo de iguales constituyen una de las vías a través de las que la estructura del barrio puede influir sobre el comportamiento adolescente, ya que las potenciales influencias negativas del grupo son más acusadas cuando esta estructura fracasa en el control y la regulación social de la conducta juvenil. Así, existe una evidencia empírica abundante que señala la relación positiva que existe entre la circunstancia de residir en un barrio desfavorecido y el establecimiento de relaciones con grupos de iguales antisociales y violentos (Duperé et al., 2007). Evidentemente el grupo de iguales no sólo ejerce influencias negativas, ya que la socialización en el grupo es fundamental para el desarrollo de aspectos como la identidad personal o el razonamiento moral, sin embargo, mientras que en los barrios más favorecidos predominan los efectos beneficiosos del grupo, en las zonas deprimidas las consecuencias de la afiliación con iguales antisociales son mucho menos favorables (Pettit, Bates, Dodge y Meece, 1999).

La falta de seguridad es otra variable comunitaria muy relacionada con el ajuste comportamental de los adolescentes, y que de alguna manera podría quedar incluida dentro de lo que es el clima social o la eficacia colectiva. También son muchos los estudios que encuentran que aquellos chicos y chicas que residen en vecindarios en los que no hay fácil acceso a las drogas, y en los que la violencia entre grupos y los actos antisociales son poco frecuentes muestran un mejor ajuste, no sólo conductual sino también emocional (Duncan, Duncan y Strycker, 2002). Por el contrario, la disponibilidad de sustancias ilegales en el vecindario es un importante predictor de su consumo,

así como de las conductas violentas y de la afiliación a bandas (Lambert, Brown, Phillips y Jalongo, 2004).

Aunque estas variables comunitarias pueden ejercer una influencia directa sobre chicos y chicas, es muy probable que lo hagan a través del estilo educativo y relacional mostrado por padres y madres. Algunas características del vecindario como el clima existente, los recursos o el apoyo social disponible influyen sobre el bienestar psicológico parental según algunos estudios que encuentran una mejor salud física y mental, una menor irritabilidad y un menor estrés familiar, entre quienes residen en vecindarios con un mejor clima relacional y con más recursos (Hill, Ross y Angel, 2005). Teniendo en cuenta que los datos que apuntan a la importancia que el bienestar y equilibrio psicológico tienen para el desempeño de un buen estilo parental son abundantes, está más que justificada la relación de mediación del estilo parental entre las características vecinales y el ajuste adolescente encontrada por algunos estudios (Taylor, 2000). Así, en contextos comunitarios con más recursos económicos e institucionales, con mejor clima social y más eficacia colectiva sería más frecuente que padres y madres de adolescentes mostrasen menor estrés e irritabilidad y estuviesen más capacitados para desarrollar un estilo parental democrático, lo que incidiría favorablemente sobre el desarrollo y ajuste de sus hijos e hijas adolescentes.

2. OBJETIVOS

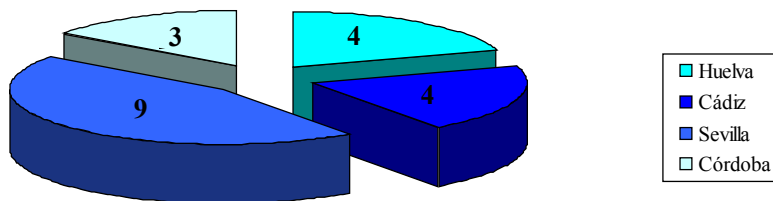
1. Validar empíricamente el modelo de desarrollo positivo construido a partir de la opinión de los expertos en el estudio cualitativo previo.
2. Analizar la relación entre las competencias que configuran el modelo de desarrollo positivo adolescente y algunas variables sociodemográficas.
3. Analizar la relación entre los problemas internos y externos de los adolescentes y algunas variables sociodemográficas.
4. Estudiar algunas dimensiones del estilo de vida adolescente y su relación con variables personales y contextuales.
5. Conocer las características o dimensiones de la familia, el centro educativo y la comunidad asociadas al desarrollo y ajuste adolescente, y que podrían ser consideradas activos para el desarrollo.
6. Proponer un modelo tipológico de salud mental adolescente.
7. Proponer estrategias que sirvan para mejorar la intervención en este ámbito.

3. MÉTODO

3.1. MUESTRA

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

Figura 3. Distribución de centros en función de la provincia



De esta forma, en el proceso de selección de los 20 centros educativos colaboradores en el estudio, se consideraron las siguientes variables de interés (las cuales se observan en la Tabla 1): a) tamaño del centro (pequeño: menos de 600 alumnos/as, grande: más de 600 alumnos/as), b) zona en la que se sitúa el centro (media-baja y media-alta), c) tamaño de municipio (pequeño: menos de 30.000 habitantes, grande: más de 30.000 habitantes), d) titularidad del centro (públicos o privados) y, e) la cohesión o clima del centro (baja y alta). Cada una de las categorías de estas variables se explica de forma detallada en el apartado “procedimiento”.

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

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

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

Atendiendo a la complejidad del estudio y con la intención de abordar los objetivos expuestos en el apartado anterior, fue necesario recoger información de diversas fuentes (alumnado, profesorado y profesionales del equipo directivo y del departamento de orientación) mediante el contacto establecido con los centros citados. Respecto a la selección de los sujetos que conforman las distintas fuentes de información, el muestreo se realizó como se describe seguidamente.

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

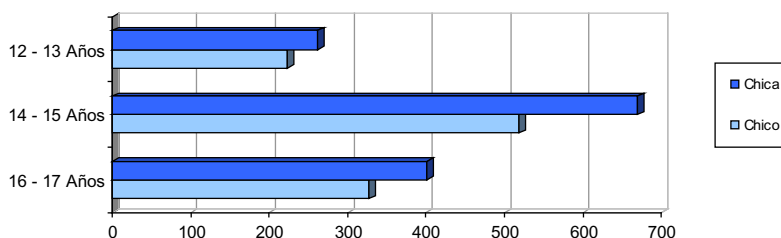
Teniendo en cuenta que la mayoría de alumnos y alumnas de primero de secundaria acababan de entrar en el centro educativo, era altamente improbable que las variables escolares analizadas en el estudio hubiesen tenido ya alguna influencia sobre los alumnos y alumnas, por lo que la recogida de información comenzó en segundo curso. Por otra parte, se decidió incluir a chicos y chicas de 1º de Bachillerato y 1º de Ciclos Formativos de Grado Medio con el fin de eliminar el sesgo que se produciría en la muestra del estudio si solo se consideraran a los chicos y chicas de 16 y 17 años que, por repetición de curso, continuaran cursando la educación secundaria obligatoria. Acerca de la muestra del profesorado, se pretendió obtener información de la mayoría de estos. Por otra parte, respecto al equipo directivo y departamento de orientación, se decidió contactar con las personas encargadas de la dirección del centro o la jefatura de estudios y del departamento de orientación.

A continuación, se analizan detalladamente las características de la muestra diferenciando en función de las distintas fuentes de información que participaron en el estudio.

Alumnado

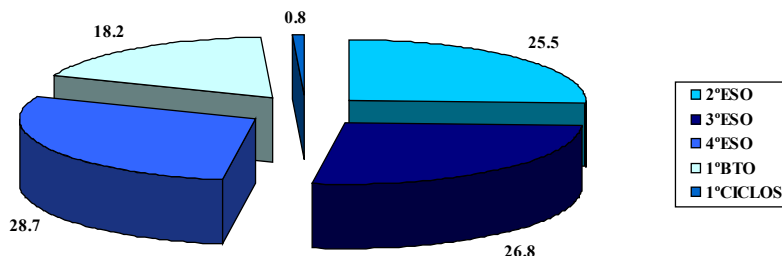
La muestra estuvo constituida por 2400 adolescentes, 1068 chicos (44.5%) y 1332 chicas (55.5%) con edades comprendidas entre 12 y 17 años. En los distintos niveles de edad analizados, el número de chicas es ligeramente superior al de chicos (ver Figura 4). El mayor número de alumnado está concentrado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

Figura 4. Alumnado en función de la edad y el sexo



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

Figura 5. Porcentaje de alumnado en función del nivel educativo



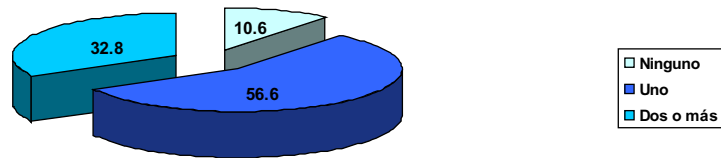
Se consideró interesante conocer algunos factores o variables sociodemográficas y familiares de los adolescentes que constituyeron la muestra. En relación a características sociodemográficas, es relevante mencionar que la nacionalidad mayoritaria del alumnado era española (97.8%), al igual que la de sus progenitores (96.6%), siendo Rumanía, Francia, Alemania, Colombia, Argentina y Marruecos, los países de los que provienen la mayoría de las familias de nacionalidad extranjera. Atendiendo a la estructura familiar, la mayoría del alumnado (un 84.8%) procedía de familias tradicionales (es decir, vivían tanto con su padre, como con su madre biológica). Asimismo, un 9.3% (224 alumnos y alumnas) vivían con un solo progenitor, bien sólo con su padre o sólo con su madre; mientras que un 3.8% del alumnado provenía de familias reconstituidas, donde alguno de sus progenitores biológicos había vuelto a rehacer su vida con otra pareja. Por otro lado, estructuras familiares como las denominadas familias extensas (convivir con otros familiares exceptuando los progenitores), familias adoptivas y familias homoparentales, definidas éstas últimas como aquellas familias donde ambos progenitores pertenecen al mismo sexo, estaban representadas en menor medida en la muestra (ver Tabla 2). Aunque se observó que la estructura familiar tradicional sigue siendo la predominante, la diversidad y representación de otros tipos de familias está aumentando en los últimos años y así se refleja en el estudio.

TABLA 2. ESTRUCTURA FAMILIAR DEL ALUMNADO

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
F. Tradicional	2034	84.8
F. Adoptiva	12	0.5
F. Monoparental	224	9.3
F. Homoparental	7	0.3
F. Reconstituida	90	3.8
F. Extensa	33	1.4
Total	2400	100

En la siguiente Figura 6 se puede observar el número de hermanos y hermanas que tenía el alumnado en el momento de la realización del estudio. Más de la mitad del alumnado (56.6%) tenía un hermano; por otra parte, un menor número de alumnos y alumnas (32.8%) pertenecía a familias numerosas (con dos o más hermanos o hermanas), y tan sólo, el 10.6% del alumnado era hijo o hija única.

Figura 6. Porcentaje de alumnado según su número de hermanos



Acerca del nivel educativo de los progenitores, prácticamente no se encontraron diferencias en las distintas categorías, entre padres y madres. Los datos informan que menos de un 1% de los progenitores no sabían leer ni escribir y tan sólo un 22.5% de padres y un 21.5% en el caso de las madres sabía leer y escribir, aunque no poseían el graduado escolar. Estos datos informan que aproximadamente un 75% de los progenitores poseían al menos un nivel básico de formación académica (graduado escolar); de los cuales, un 25.9% y un 24.4% (de padres y madres respectivamente) habían alcanzado niveles universitarios (Tabla 3).

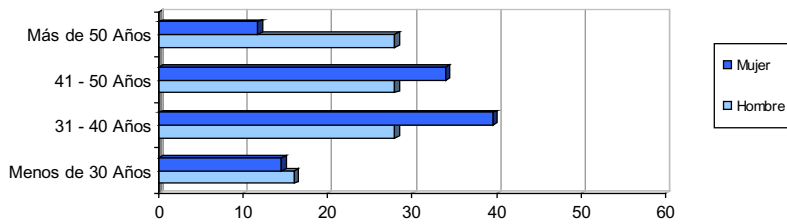
TABLA 3. NIVEL EDUCATIVO DE LOS PROGENITORES

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

Profesorado

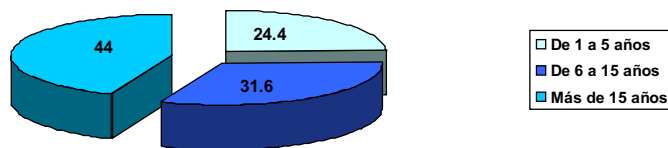
La submuestra procedente de la fuente de información del profesorado, de los diversos centros educativos, estuvo constituida por 336 participantes. La proporción de hombres y mujeres, en función de distintos periodos de edad, puede observarse en la Figura 7. La edad del profesorado estuvo comprendida entre los 25 y los 63 años ($M = 41.5$, $DT = 9.47$). La mayoría del profesorado se concentraba en los periodos de edad comprendidos entre 31 - 40 años y 41 - 50 años (un 33.6% y 31.1%, respectivamente, de la totalidad del profesorado). En ambas etapas la representatividad del sexo femenino era superior a la de los hombres.

Figura 7. Porcentaje de profesorado en función de la edad y el sexo



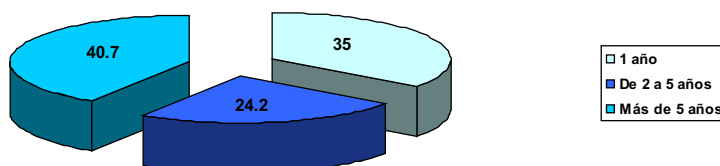
Respecto a los años de experiencia docente del profesorado participante, destacar el hecho de que un 44% de esta submuestra había desarrollado una experiencia profesional como profesor o profesora durante más de 15 años. El 31.6% del profesorado llevaba siendo docente un periodo de tiempo comprendido entre los 6 y 15 años. Por último, el 24.4% había sido profesor o profesora durante un tiempo inferior a 5 años (ver Figura 8).

Figura 8. Porcentaje de profesorado en función de los años de experiencia docente



La Figura 9 muestra la distribución del profesorado, atendiendo a los años de permanencia en el centro escolar, en el que se realizó el estudio. La mayoría del profesorado participante (un 40.7%) llevaba trabajando en el centro educativo más de cinco años. También fue elevado el número de profesores y profesoras con un sólo año de permanencia en el centro (35%), mientras que el resto del profesorado (24.2%) había trabajado en el centro por un periodo de tiempo que oscilaba entre los dos y cinco años.

Figura 9. Distribución del profesorado según años de permanencia en el centro

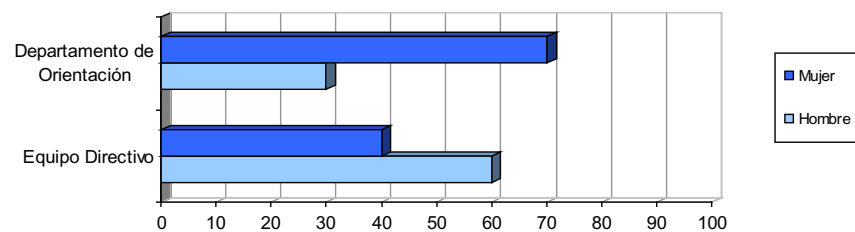


Hay que indicar que debido a la utilización de procedimientos de autoinformes, un porcentaje del profesorado optó por no completar los ítems sobre las variables más personales (sexo, edad, años de experiencia o permanencia en el centro). No obstante, en ninguna de las variables mencionadas se alcanzó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

Equipo Directivo y Departamento de Orientación

La submuestra referida al equipo directivo y departamento de orientación de los centros educativos estuvo constituida por 40 profesionales, de los cuales 20 pertenecían al equipo directivo y 20 al departamento de orientación (en cada centro se entrevistó a un profesional del equipo directivo y a uno del departamento de orientación). Entre los informantes del equipo directivo, un 40% eran mujeres y un 60%, hombres. En relación al departamento de orientación, un 70% de los entrevistados fueron mujeres, mientras que los hombres constituían el 30% (ver Figura 10).

Figura 10. Porcentaje de profesionales en función del sexo



Respecto a la experiencia profesional de los equipos directivos de los centros del estudio, el 45% de los equipos llevaba en funcionamiento un periodo de tiempo inferior a un año, los equipos con una duración entre dos y cinco años también conformaban un 45% de esta submuestra; por último, tan sólo el 10% superaba los cinco años de funcionamiento. En cuanto a la continuidad de los departamentos de orientación, aproximadamente la mitad de la muestra (47.1%) presentaba una duración inferior a un año, un 29.4% de estos departamentos llevaba funcionando un periodo comprendido entre los dos y los cinco años y, finalmente, un 23.5% presentaba una continuidad de más de cinco años.

TABLA 4. CONTINUIDAD DE LOS PROFESIONALES

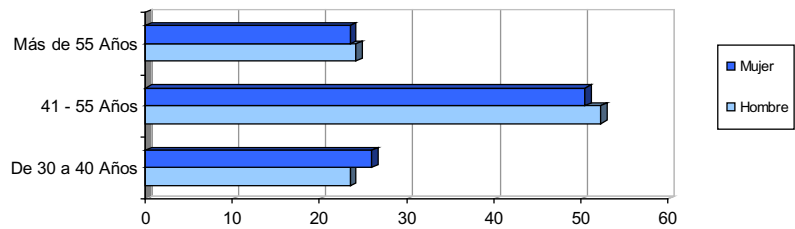
	EQUIPO DIRECTIVO	DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN
Inferior a 1 Año	45 %	47.1 %
Entre 2 y 5 Años	45 %	29.4 %
Superior a 5 Años	10 %	23.5 %

Residentes

De forma complementaria al estudio descrito, resultó interesante valorar la percepción de la comunidad de las personas adultas residentes en barrios de los que provenía el alumnado participante en esta investigación (teniendo en cuenta, además, que la variable percepción de la comunidad, también será objeto de estudio en el propio alumnado). Con esta finalidad, se seleccionaron siete de estos barrios, atendiendo a variables como el nivel socioeconómico, los recursos existentes y el nivel educativo de los residentes. La presente selección se realizó de forma intencional, con el objetivo de conseguir una muestra lo más heterogénea posible, considerando las variables anteriormente mencionadas.

En cada barrio se consiguió la participación de 50 sujetos aproximadamente. La muestra estuvo constituida finalmente por 359 residentes, de edades comprendidas entre los 30 y los 86 años ($M = 48.63$, $DT = 11.86$), de los cuales un 42.6% fueron hombres mientras que el 57.4% eran mujeres. En la Figura 11, se presenta la distribución de los residentes, teniendo en cuenta el sexo de los mismos en cada uno de los periodos de edad establecidos. Así, tal y como puede observarse, la mayoría de los participantes (un 51.5%) tenía una edad situada en el periodo de los 41 a los 55 años. Por otra parte, un 24.8% de las personas residentes se concentraba en el grupo formado por quienes tenían edades comprendidas entre los 30 y 40 años y el 23.7% restante se situaba en el grupo de edad de más de 55 años. Atendiendo al sexo de los participantes, se observó una participación similar de ambos sexos en los distintos tramos de edad.

Figura 11. Porcentaje de residentes en función de la edad y el sexo



Un 25.8% de los residentes no había completado la formación básica o no había cursado ningún tipo de estudios. El porcentaje de sujetos que poseía el graduado escolar era algo menor, un 20.8%. Entre aquellos que continuaron su formación académica o profesional, un 24.9% poseía estudios de Bachillerato o de Formación Profesional y un 28.5% había alcanzado niveles universitarios (ver Tabla 5).

TABLA 5. NIVEL EDUCATIVO DE LOS RESIDENTES

	HOMBRE	MUJER
No posee estudios o sólo primarios incompletos	27.5 %	25.2 %
Posee el graduado escolar	19 %	22.3 %
Estudios de Bachillerato, FP, Ciclos	24.8 %	23.8 %
Estudios Universitarios	28.8 %	28.6 %

3.2 INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Escala de Autoestima

Sirve para valorar la autoestima global de los y las adolescentes y se basa en el modelo unidimensional de Guttman. Es un instrumento que se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de 12 años. Se construyó en base a cuatro criterios: facilidad de administración, economía de tiempo, unidimensionalidad y validez aparente. Su validación puede encontrarse en Rosenberg (1965) que nos aporta una fiabilidad para la escala de 0.92.

Este instrumento es una escala unidimensional compuesta por diez ítems, de los que cinco son expresados en positivo y cinco en negativo, distribuidos al azar con el fin de evitar aquiescencia, (Ejemplos: “En general estoy satisfecho conmigo mismo/a”, “A veces pienso que no sirvo absolutamente para nada”) que deben ser puntuados en

una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 4 (Totalmente de acuerdo). El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para la escala fue de .82.

Escala de Autoeficacia Generalizada

Mediante esta escala se puede evaluar la autoeficacia que chicos y chicas adolescentes tienen de su propia capacidad, se trata de la adaptación española de la Escala de Autoeficacia general; su validación puede encontrarse en Baessler y Schwarzer (1993). Elaborada originalmente por Matthias Jerusalem y Ralf Schwarzer en 1981 (cfr. Jerusalem y Schwarzer, 1992); ha sido utilizada, validada y adaptada a varios idiomas en numerosos estudios (Schwarzer, Bäßler, Kwiatek, Schröder y Zhang, 1996), alcanzando una alta consistencia interna (coeficiente alfa de Cronbach de entre .79 y .93) y un alto grado de validez en términos de validación convergente y discriminante. El interés de esta escala radica en la obtención de información sobre cómo actúa un adolescente ante una dificultad o problema.

Este instrumento es una escala unidimensional compuesta por diez ítems, (Ej. “Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga”) que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Incorrecto) y 4 (Cierto). El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para la escala fue de .82.

Escala para la Evaluación de la Satisfacción Vital

El Student's Life Satisfaction Scale, es un instrumento que sirve para evaluar la satisfacción vital de los chicos y chicas adolescentes. Su validación puede encontrarse en Huebner, 1991. Esta escala puede aplicarse de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años.

Está compuesta por siete ítems (por ejemplo, “Mi vida va bien”, “Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida”) que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 7 (Totalmente de acuerdo). No presenta subescalas, obteniéndose sólo una puntuación global.

El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para esta escala fue de .81

Escala para la Evaluación del Optimismo

Esta escala forma parte del Emotional Quotient Inventory Youth Version (EQ-i: YV) en su versión extensa y es uno de los instrumentos que Reuven Bar-On ha desarrollado para evaluar su modelo sobre la inteligencia socioemocional.

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

Concretamente, en este estudio se ha utilizado una reducción y adaptación al castellano de la sub-escala Humor General. La versión reducida y traducida al castellano consta de ocho ítems que deben ser puntuados en una escala de 1 (Nunca) y 5 (Siempre) y permite evaluar el optimismo y la felicidad del sujeto evaluado, es decir, la capacidad para mantener una actitud positiva ante la vida y ver su lado positivo, así como la capacidad para sentirse satisfecho de uno mismo y de los demás.

Puede ser aplicada de forma individual o colectiva a niños, niñas y adolescentes de entre 7 y 18 años y en este estudio obtuvo un índice alfa de Cronbach de .91.

Escala para la Evaluación de la Tolerancia a la Frustración

Esta escala forma parte del Emotional Quotient Inventory Youth Version (EQ-i®: YV), uno de los tres instrumentos que Reuven Bar-On ha desarrollado para evaluar su modelo sobre la inteligencia socioemocional (Bar-On, 2006; Bar-On, 2004; Bar-On, 1997a; Bar-On, 1997b).

El EQ-i®: YV es un instrumento que mide el comportamiento emocional y socialmente inteligente de niños y adolescentes de entre 7 y 18 años. Está compuesto por 60 ítems que han de ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Nunca) y 5 (Siempre). El instrumento completo se compone de las siguientes subescalas: EQ total (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad), humor general, impresión positiva e indicador de inconsistencia en las respuestas -estas dos últimas subescalas pretenden detectar respectivamente a sujetos que quieren dar una impresión positiva exagerando sus respuestas y a los que responden al azar- (Bar-On, 2004).

La subescala utilizada ha sido, la de stress tolerance, que en concreto mide la capacidad para resistir a sucesos adversos y situaciones estresantes, así como la capacidad para resistir o demorar un impulso.

En su versión original, la subescala de stress tolerance constaba de 12 ítems (Bar-On y Parker, 2000) que nuestro equipo de investigación ha reducido tras realizar diversos análisis estadísticos que nos han permitido adaptar la subescala a los objetivos del estudio. Tras llevar a cabo un análisis de fiabilidad del instrumento mediante el alpha de Cronbach, estudios sobre normalidad y análisis factoriales exploratorios, la subescala fue depurada, eliminando aquellos ítems que peor funcionaban hasta quedarnos con 8 de los 12 originales.

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

En lo que se refiere a la fiabilidad de la escala, se obtuvo un índice alfa de Cronbach de .77 para N = 2339.

Escala para la Evaluación de la Planificación y Toma de Decisiones

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

La subescala utilizada ha sido la segunda subescala del instrumento de Darden et al. (1996), y evalúa la percepción que los y las adolescentes tienen sobre su propia habilidad para planificar y tomar decisiones. El equipo de investigación realizó la traducción y adaptación del instrumento original en inglés al castellano.

Aunque la subescala de toma de decisiones contaba originalmente con 15 ítems, se realizaron análisis estadísticos para comprobar la adecuación de la subescala a los objetivos de esta investigación. Tras realizar un análisis de fiabilidad del instrumento mediante el alfa de Cronbach, estudios sobre normalidad y análisis factoriales exploratorios, se depuró la subescala eliminando aquellos ítems, resultando finalmente 8 de los 15 originales.

La versión definitiva de esta escala, aplicable de forma individual o colectiva a adolescentes de entre 13 y 18 años, está compuesta por ocho ítems (Ejemplo: “Le doy vueltas a la cabeza y lo analizo todo cuando estoy intentando resolver un problema”). El formato de respuesta sigue las indicaciones del instrumento de Darden et al. (1996), de manera que los sujetos han de puntuar entre 1 y 7 cada uno de los ítems que la componen.

En lo que respecta a la fiabilidad de la escala, se obtuvo un índice alfa de Cronbach para la escala de .89 para $N = 2327$.

Escala de Empatía

Este instrumento permite evaluar dimensiones de la empatía. Se ha traducido y adaptado de la Basic Empathy Scale de Jolliffe y Farrington (2006). La escala puede aplicarse de forma que el adolescente evalúe de forma independiente la empatía afectiva y

cognitiva, además de la empatía global. La escala original incluía 20 ítems que fueron sometidos a un estudio piloto para depurar aquellos ítems que funcionaban peor, y que dejó en nueve el número de ítems totales que fueron aplicados en este estudio.

La puntuación de los ítems de la escala, que se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años, está comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo). Los ítems se agrupan en dos dimensiones:

- Empatía cognitiva. Se refiere a la percepción y comprensión de los otros. Agrupa cinco ítems, (por ejemplo: “Después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste”); el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para esta dimensión fue de .63.
- Empatía afectiva. Esta dimensión evalúa la reacción emocional provocada por los sentimientos de otras personas, se compone de cuatro ítems, (“cuando alguien está deprimido suelo comprender cómo se siente”); el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach de .73.

La fiabilidad total de la escala es de .86.

Escala para la Evaluación de la Expresión, Manejo y Reconocimiento de Emociones

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

Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de los 16 años. Se compone de 24 ítems que deben ser puntuados con una escala tipo Likert comprendida entre 1 (Nada de acuerdo), y 5 (Totalmente de acuerdo), los cuales se agrupan en tres dimensiones:

- Atención emocional: Se refiere a la percepción de las propias emociones, es decir, a la capacidad para sentir y expresar las emociones de forma adecuada.

da. Está compuesta por ocho ítems (por ejemplo: “Presto mucha atención a los sentimientos”); el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, encontrado fue de .89.

- Claridad emocional: Esta dimensión evalúa la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales. Incluye ocho ítems (“Puedo llegar a comprender mis sentimientos”); el coeficiente de fiabilidad encontrado fue de .89.
- Reparación emocional: Mide la capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma correcta. Se compone de ocho ítems (“Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida”); el coeficiente de fiabilidad encontrado fue de .85.

La fiabilidad total de la escala es de .89.

Escala de Apego a Iguales

Esta escala sirve para evaluar la relación de apego con los iguales (como medida de la relación con el grupo de iguales). Su validación puede encontrarse en Armsden y Greenberg (1987). Una adaptación de 21 ítems de la original de Armsden y Greenberg ya ha sido utilizada y validada por Sánchez-Queija y Oliva (2003).

Este instrumento, que se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años. Los 21 ítems del instrumento deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 7 (Totalmente de acuerdo), y que se agrupan en las siguientes dimensiones:

- Confianza: Se refiere a la comprensión y el respeto en las relaciones con los amigos. Tiene ocho ítems, (por ejemplo: “Mis amigos me aceptan como soy”); el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para esta subescala fue de .88.
- Comunicación: Con esta dimensión se evalúa el grado y calidad de la comunicación verbal. Se compone de siete ítems (ej: “Cuando hablamos, mis amigos/as tienen en cuenta mi punto de vista”). El alfa de Cronbach obtenido en esta dimensión fue de .84.

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

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

Escala para la Evaluación de las Habilidades Sociales

Para evaluar las habilidades sociales tanto comunicativas o relacionales, la asertividad (positiva y negativa) y las habilidades de resolución de conflictos, el equipo de investigación creó esta escala. Se partió de una revisión de la literatura que permitió delimitar algunas de las habilidades sociales que con más frecuencia han sido estudiadas por los investigadores durante la etapa adolescente. A partir de esta revisión se procedió a construir un inventario de ítems, algunos extraídos de escalas existentes y otros redactados por el equipo de investigación.

La primera versión de la escala, que constaba de 30 ítems, fue sometida a un estudio piloto que permitió depurar los que peor funcionaban y tras el cual quedó un cuestionario de 12 ítems que ha sido aplicado en este estudio. La escala ha sido validada con una muestra de 2.400 adolescentes.

Los criterios para la eliminación de ítems tras el estudio piloto se apoyan en los resultados de los análisis estadísticos realizados para comprobar la adecuación de la escala a los objetivos. Tras un análisis de fiabilidad del instrumento mediante el alfa de Cronbach, estudios sobre normalidad y un análisis factorial exploratorio, se depuró la escala hasta quedar con 12 de los 30 ítems originales.

En el análisis factorial exploratorio se comprobó la adecuación de la muestra para realizar el análisis mediante el test Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .78$). Se siguieron los criterios de eliminar los ítems con comunalidades inferiores a .40, los que tenían pesos superiores a .32 en más de un factor, y aquellos en los que la diferencia entre el peso factorial más elevado y el siguiente era inferior a .15. El procedimiento estadístico concreto utilizado fue el método de componentes principales con rotación varimax.

La solución factorial final realizada sobre los 12 ítems que superaron los criterios anteriores reveló la existencia de tres factores que explican el 59.2% de la varianza. El primer factor explica un 28.4% de la varianza con un autovalor de 3.419, el segundo

explica el 20.3% de la varianza con un autovalor de 2.442, mientras que el tercero explica el 10.392 de la varianza y tiene un autovalor de 1.247.

La versión definitiva de este instrumento, que se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes con edades comprendidas entre 13 y 18 años, está compuesta por 12 ítems que deben ser puntuados en una escala que va de 1 (Totalmente falsa) a 7 (Totalmente verdadera). Obtenemos una puntuación global de habilidades sociales, así como puntuaciones concretas de las siguientes dimensiones que componen la misma:

- Habilidades comunicativas o relacionales. Se refiere al grado en el que los adolescentes perciben que son hábiles o no para comunicarse y relacionarse con las personas. Está compuesta por cinco ítems (por ejemplo, “Me cuesta trabajo empezar una conversación con alguien que no conozco”). El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para la subescala fue de .74.
- Asertividad. Se refiere a la percepción que los adolescentes tienen sobre su capacidad para ser asertivos, es decir, para expresar sus propias ideas o pedir información de forma adecuada y sin ser agresivo. Está compuesta por tres ítems (“Si tengo la impresión de que alguien está molesto/a conmigo, le pregunté por qué”). El coeficiente de fiabilidad para esta subescala fue de .75
- Habilidades de resolución de conflictos. Los cuatro ítems que componen esta subescala se refieren a la capacidad percibida del adolescente para resolver situaciones interpersonales conflictivas en las que pueden actuar para encontrar soluciones (“Suelo mediar en los problemas entre compañeros/as”). El coeficiente de fiabilidad para esta subescala fue de .80

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

Escala de Valores para Adolescentes

Para evaluar la importancia que chicos y chicas adolescentes conceden a diversos valores sociales y personales construimos una escala ad hoc. Se partió de una revisión de la literatura que permitió delimitar algunos de los valores que con más frecuencia habían sido estudiados por los investigadores durante la etapa adolescente. A partir de esta revisión se procedió a construir un inventario de ítems, algunos extraí-

dos de escalas existentes y otros redactados por el equipo de investigación. La primera versión de la escala, que constaba de 64 ítems, fue sometida a un estudio piloto que permitió depurar los que peor funcionaban y tras el cual quedó un cuestionario de 40 ítems que ha sido aplicado en este estudio. La escala ha sido validada con una muestra de 2.400 adolescentes.

La versión definitiva de este instrumento, que se puede aplicar de forma individual o colectiva a partir de los 12 años, está compuesta por 24 ítems que deben ser puntuados en una escala que va de 1 (Nada importante) a 7 (Lo más importante). Ofrece ocho puntuaciones parciales: compromiso social, prosociabilidad, justicia e igualdad, honestidad, integridad, responsabilidad, reconocimiento social y hedonismos; y tres puntuaciones globales:

- Valores Sociales: Agrupa los nueve ítems referidos a valores prosociales (por ejemplo, “dedicar parte del tiempo de uno a ayudar a los demás”), de justicia e igualdad (“Luchar contra las injusticias sociales”) y de compromiso social (“Participar en algún grupo comprometido socialmente”). Es un factor que indica una actitud empática y prosocial en el adolescente, y un interés por colaborar en actividades de ayuda a otras personas. La fiabilidad según indicó el coeficiente alfa de Cronbach para esta dimensión fue de .89.
- Valores personales: Integra nueve ítems referidos a valores como la honestidad (“Ser sincero con los demás”), la responsabilidad (“No culpar a otros de nuestros errores”) y la integridad (“Comportarse de acuerdo con los principios en los que se cree”). Por lo tanto son valores que indican la importancia concedida a la seguridad y fortaleza personal para actuar de forma coherente con los propios principios. La fiabilidad a partir del alfa de Cronbach fue de .89.
- Valores individualistas: Agrupa seis ítems, tres de ellos que representan una búsqueda de popularidad y de reconocimiento social por parte del adolescente (por ejemplo, “que las demás personas me admiren”). Los otros tres ítems representan claramente valores de hedonismo, búsqueda del placer y satisfacción personal (“Buscar cualquier oportunidad para divertirse”). Los valores que se agrupan en este bloque, sin llegar a representar contra-valores, tienen un significado menos positivo que los anteriores. La fiabilidad obtenida fue de .80

La fiabilidad total de la escala es de .80

Escala para la Detección de Sexismo en Adolescentes

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

Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de los 14 años y está compuesta por 26 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 6 (Totalmente de acuerdo), y que se agrupan en las siguientes dimensiones:

- Sexismo hostil: Hace referencia al sexismo tradicional, basado en una supuesta inferioridad de las mujeres como grupo. Tiene 16 ítems, (por ejemplo: “El lugar más adecuado para la mujer es su casa con su familia”); el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para la subescala fue de .94.
- Sexismo benévolo: Hace referencia a un tipo de sexismo más encubierto que se expresa a través de una intención de los hombres de cuidar a las mujeres, protegerlas y adorarlas y que se basa en una imagen de las mujeres también como seres inferiores pero con un tono afectivo más positivo. Tiene 10 ítems, (“Nadie como las mujeres saben cuidar a sus hijos”); el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para la subescala fue de .85.

El coeficiente de fiabilidad total de la escala es de .93.

Youth Self Report

Se trata de una escala desarrollada por Achenbach (1991) para obtener información sistematizada directamente de niños y adolescentes (entre 11 y 18 años) sobre problemas emocionales y conductuales. El Youth Self-Report (YSR) forma parte de un sistema de evaluación multiaxial, denominado Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA) y es una escala utilizada, adaptada y validada en numerosos estudios. En esta investigación se ha utilizado la adaptación española del YSR cuya validación puede encontrarse en Lemos, Vallejo y Sandoval (2002). Dicha adaptación consta de 45 ítems que deben ser respondidos eligiendo entre tres opciones de respuesta: 0 “no es verdad”, 1 “algo verdadero” o 2 “muy verdadero”. Incluye ocho subescalas de primer orden (depresión, quejas somáticas, problemas de relación, conducta fóbico-ansiosa, agresividad verbal,

conducta delictiva, búsqueda de atención y problemas de pensamiento) y dos subescalas de segundo orden (Síndrome internalizante, compuesto por las cuatro primeras subescalas de primer orden, y síndrome externalizante, compuesto por las tres siguientes subescalas de primer orden). La escala problemas de pensamientos es neutral y no puntúa en ninguno de los dos síndromes de segundo orden.

Los índices de fiabilidad obtenidos a través del coeficiente Alpha de Cronbach fueron .80, síndrome internalizante, .80, síndrome externalizante, .80, depresión, .61, quejas somáticas, .56, problemas de relación, .46, conducta fóbico-ansiosa, .74 agresividad verbal, .74, conducta delictiva, .48, búsqueda de atención y .67, problemas de pensamiento.

Escala de Estilo de Vida

Este apartado del cuestionario, creado por nuestro equipo de investigación, estaba compuesto por una serie de preguntas con varias opciones de respuesta que recogían información acerca de diferentes aspectos del estilo de vida del joven tales como, frecuencia con la que se practican actividades física y deportivas (jugar al fútbol, correr, ir al gimnasio); implicación en actividades extraescolares (deporte, música, teatro, etc.); tiempo dedicado a ver la televisión y vídeos; frecuencia con la que se usa el ordenador y los videojuegos diariamente; tiempo diario destinado a estar con los amigos y amigas; tiempo dedicado a estudiar y a realizar tareas escolares; frecuencia de consumo de tabaco; frecuencia de consumo de bebidas alcohólicas, momento en el que también se les preguntó cuántas veces se habían emborrachado a lo largo de su vida; consumo de hachís, porros y marihuana; consumo de cocaína y consumo de pastillas (éxtasis u otras drogas de diseño). Las últimas preguntas de esta escala se refirieron a las rutinas relacionadas con las horas de sueño y la hora de irse a dormir, entre semana y los fines de semana.

Escala para la Evaluación del Estilo Parental

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

Este instrumento se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años. Está compuesto por 41 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 6 (Totalmente de acuerdo), y que se agrupan en las siguientes dimensiones:

- Afecto y comunicación. Se refiere a la expresión de apoyo y afecto por parte de los padres, a su disponibilidad y a la fluidez de la comunicación con ellos. Tiene ocho ítems, (por ejemplo: “Si tengo algún problema puedo contar con su ayuda”); el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para la escala fue de .92.
- Promoción de autonomía. Esta dimensión evalúa en qué medida padre y madre animan a su hijo para que tenga sus propias ideas y tome sus propias decisiones. Se compone de ocho ítems, (ej: “Me anima a que diga lo que pienso aunque él/ella no esté de acuerdo”). El alfa de Cronbach para esta dimensión fue de .88.
- Control conductual. Esta dimensión incluye seis ítems que se refieren al establecimiento de límites y a los intentos de los padres por mantenerse informado sobre el comportamiento de sus hijos e hijas fuera de casa (ej: “Pone límites a la hora a la que debo volver a casa”). El coeficiente de fiabilidad para esta subescala fue de .82.
- Control psicológico. Evalúa la utilización por parte de padres y madres de estrategias manipuladoras como el chantaje emocional y la inducción de culpa, por lo que es una dimensión claramente negativa. Tiene ocho ítems (ej: “Me hace sentir culpable cuando no hago lo que quiere”) y una fiabilidad de alfa = .86.
- Revelación. Incluye cinco ítems que indagan sobre la frecuencia con que los adolescentes cuentan a sus padres asuntos personales por propia iniciativa (ej: “Le cuento lo que hago en mi tiempo libre”). El alfa de Cronbach obtenido fue de .85.
- Humor. Esta dimensión indica en qué medida el adolescente considera que sus padres muestran optimismo y buen sentido de humor. Se compone de seis ítems (ej: “Casi siempre es una persona alegre y optimista”) y alcanza una fiabilidad de alfa = .88.

Escala de Conflicto Interparental

Esta escala permite evaluar la percepción que chicos y chicas tienen sobre distintos aspectos del conflicto interparental. Consiste en una adaptación y reducción de tres de las subescalas del Children's Perception of Interparental Conflict Scale (Grych, Seid y Fincham, 1992), escala utilizada y validada en numerosos estudios (Iraurgi et al., 2007; Marcus, Lindahl y Malik, 2001; Morris, 2002; Morris y West, 2000; Nebus, 1998; Richmond y Stocker, 2003; Salter, 2001; Sheffield, 2002; Sherwood, 2001; Tarnell, 2003).

Puede ser aplicada de forma individual o colectiva. Consta de 13 ítems que deben ser puntuados en una escala de 1 (Totalmente falso) a 7 (Totalmente verdadero) y que configuran tres subescalas:

- Frecuencia e intensidad de conflictos. Indica la percepción que chicos y chicas tienen respecto a la frecuencia y la intensidad del conflicto mantenido entre sus progenitores. Se compone de seis ítems, (por ejemplo, "A menudo he visto o escuchado a mis padres discutir"), y la fiabilidad, obtenida a través del coeficiente alfa de Cronbach, fue de .89.
- Resolución de conflictos. Evalúa la percepción que los adolescentes poseen en cuanto a la resolución de los conflictos interparentales. Consta de cuatro ítems, (por ejemplo, "Cuando mis padres han tenido una discusión suelen resolverla bien") y obtuvo una fiabilidad de .89.
- Triangulación. Mide la percepción de los adolescentes en relación al grado en que consideran que sus progenitores los involucran en los conflictos. Consta de tres ítems, (entre ellos, "Mi madre suele querer que me ponga de su parte cuando discute con mi padre") y su índice de fiabilidad fue de .84.

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

Escala de Percepción del Clima y Funcionamiento del Centro (Versión para el Alumnado)

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

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

La versión definitiva de esta escala, que puede ser aplicada de forma individual o colectiva a partir de los 12 años, está compuesta por 30 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 y 7. La agrupación finalmente realizada en cuatro factores de segundo orden ofrece puntuaciones parciales de diferentes aspectos o dimensiones del centro que pueden actuar como activos o recursos para promover el desarrollo positivo adolescente a nivel de la influencia del centro educativo. La escala también ofrece una puntuación global que puede considerarse como un indicador de la calidad del centro de cara a la promoción del desarrollo positivo en base a las percepciones del alumnado sobre su funcionamiento. Las dimensiones y aspectos que evalúa son:

- Clima. Se refiere a dos aspectos, por un lado, incluye el grado en que los adolescentes perciben las relaciones entre iguales como buenas, y por otro, la no percepción de inseguridad en el centro. Esta dimensión incluye seis ítems en total, tres ítems referidos a la percepción del clima de relación entre iguales (ej: “La mayoría de los alumnos de este centro nos llevamos bien”) y otros tres referidos a la percepción de no seguridad en el centro (ej: “Algunos compañeros de este centro se sienten amenazados por otros”). La fiabilidad según indicó el coeficiente alfa de Cronbach para esta dimensión fue de .78.
- Vínculos. Esta dimensión valora dos aspectos relacionados con la vinculación al centro por parte del alumnado. Por un lado, evalúa el grado en que los y las adolescentes tienen un sentimiento de pertenencia y satisfacción con su propio centro,

y por otro, la valoración del apoyo percibido por parte del profesorado como parte fundamental de la vinculación a los educadores del centro. Esta dimensión incluye siete ítems en total, tres ítems referidos a la vinculación con el centro (ej: “En este centro me siento muy a gusto”) y otros cuatro ítems referidos al apoyo percibido por parte del profesorado (ej: “En las clases, los profesores nos ayudan cuando tenemos alguna dificultad”). La fiabilidad para esta dimensión fue de .81.

- Claridad de normas y valores. Engloba dos aspectos que tienen que ver con la regulación del comportamiento y ajuste adolescente, y por tanto, con la labor más educativa del centro. Por un lado, esta dimensión evalúa el grado en que los adolescentes perciben la claridad de límites en cuanto a las normas existentes en el centro. Por otro lado, valora la percepción de la coherencia en la promoción de valores en el centro por parte del profesorado. Esta dimensión también incluye siete ítems en total, tres ítems referidos a la percepción de la claridad de normas (ej: “Todos los alumnos conocemos los límites y normas que hay que respetar en este centro”) y otros cuatro ítems sobre la percepción de valores promovidos por el centro (ej: “En este centro se nos ayuda a respetar y comprender las costumbres de otras culturas y países”). La fiabilidad según indicó el coeficiente alfa de Cronbach fue de .82.

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

La escala en su globalidad presenta una alta fiabilidad al obtener un coeficiente alfa de Cronbach de .90.

Escala de Percepción del Clima y del Funcionamiento del Centro (Versión para el Profesorado)

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

Para su validación la escala se aplicó a una muestra de profesores y profesoras (336). Tras la aplicación de la escala, y de cara a su validación se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio. Se utilizó el método de factorización de ejes principales y el procedimiento de rotación oblimin. La solución factorial definitiva realizada sobre los 22 ítems que superaron los criterios reveló la existencia de seis factores que explicaron un 72% de la varianza.

La versión definitiva de esta escala, que se puede aplicar de forma individual o colectiva a profesores y profesoras, está compuesta por 22 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente falsa) y 7 (Totalmente verdadera). Ofrece seis puntuaciones parciales de diferentes aspectos o dimensiones del clima social y del funcionamiento del centro que pueden actuar como activos o recursos para promover el desarrollo positivo adolescente y evitar los problemas conductuales. También ofrece una puntuación global que puede considerarse como un indicador de la calidad del centro, con respecto al clima social y el buen funcionamiento, desde la percepción de los profesores y profesoras que trabajan en él. Las seis dimensiones que evalúa son:

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

nencia o vinculación al centro (ej: “A mí me gusta bastante este centro”). Alfa de Cronbach para esta escala fue de .91.

- Empoderamiento. Esta subescala está formada por cuatro ítems a través de los cuales el profesor o profesora que cumplimenta el cuestionario indica la percepción que tiene de la influencia del alumnado en la vida del centro (ej: “Algunas de las actividades que se realizan en las clases son propuestas por el alumnado”). Obtuvo una fiabilidad de alfa = .75.
- Metas educativas. Se refiere al planteamiento, por parte del profesorado, de las metas académicas y si éstas se inclinan más hacia lo instruccional o lo educativo. Está formada por tres ítems (ejemplo: “En este centro es más importante el formar buenas personas y ciudadanos responsables que incluso los resultados escolares”). Alfa de Cronbach = .71.
- Implicación o compromiso del profesorado. Los tres ítems que conforman esta dimensión se refieren al grado de implicación o compromiso del profesorado con la vida del centro (por ejemplo: “Los docentes de este centro se esfuerzan de forma sincera para lograr los propósitos que el centro se trazó”). Obtuvo una fiabilidad de alfa = .79.
- Cohesión. Se refiere esta subescala al grado en que el profesorado del centro percibe que en la toma de decisiones, el centro funciona de una manera democrática, así como sobre la percepción de la existencia o no, de buenas relaciones entre el profesorado. Está compuesta por cuatro ítems (ejemplos: “Existe un clima de confianza entre el profesorado de este centro”, “Los docentes siempre participamos en las decisiones importantes que adopta el Centro”). El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para esta subescala fue de .87.

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

Escala de Valoración del Barrio por sus Residentes

Esta escala sirve para evaluar la percepción que chicos y chicas adolescentes, pero también residentes adultos, tienen de diversas dimensiones del barrio en el que viven. Para su elaboración se partió de una revisión de literatura, que sirvió para determinar las dimensiones más relevantes a tener en cuenta. A continuación se procedió a la construcción de un inventario de ítems, extraídos de escalas ya existentes o redactados por el equipo de investigación. Esta primera versión de la escala incluía 47 ítems que fueron sometidos a un estudio piloto para depurar aquellos ítems que funcionaban peor, y que dejó en 30 el número de ítems que fueron aplicados en este estudio.

Para su validación la escala se aplicó a una muestra de adolescentes (2.400) pero también a una muestra de residentes adultos (365). Tras la aplicación de la escala, y de cara a su validación se llevaron a cabo dos análisis factoriales, uno exploratorio con la mitad de la muestra (1.200 sujetos) seleccionada aleatoriamente, y otro confirmatorio, con la otra mitad (otros 1.200 sujetos).

La versión definitiva de esta escala, que se puede aplicar de forma individual o colectiva a partir de los 12 años, tanto a adolescentes como a personas adultas, está compuesta por 22 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente falsa) y 7 (Totalmente verdadera). Ofrece cinco puntuaciones parciales de diferentes aspectos o dimensiones de la comunidad que pueden actuar como activos o recursos para promover el desarrollo positivo adolescente y evitar los problemas conductuales. También ofrece una puntuación global que puede considerarse como un indicador de la calidad del barrio desde el punto de vista de los adolescentes que residen en él. Las cinco dimensiones que evalúa son:

- Empoderamiento de la juventud. Se refiere al grado en que los adolescentes perciben que las personas adultas de su comunidad o barrio se preocupan por sus jóvenes, los apoyan, los valoran y fomentan su participación. Está compuesta por seis ítems (por ejemplo, “La gente adulta de mi barrio valora mucho a los jóvenes”). El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para la escala fue de .91.
- Apego al barrio. Incluye cuatro ítems referidos al sentimiento de pertenencia o vinculación con la comunidad de su barrio (ejemplo: “Siento que formo parte de mi barrio”). Alfa de Cronbach = .91.
- Seguridad de la Comunidad. Esta subescala está formada por cuatro ítems a

través de los cuales quien cumplimenta el cuestionario indica la percepción que tiene de la seguridad de su barrio y la ausencia de delitos y violencia (ejemplo: “La gente de mi barrio comete delitos y gamberradas”). Obtuvo una fiabilidad de alfa de Cronbach de .87.

- Control Social. Se refiere a la supervisión y control que las personas adultas del vecindario ejercen sobre jóvenes y adolescentes, y a su predisposición a intervenir en caso de que observen comportamientos inapropiados. Está formada por cuatro ítems (ejemplo: “En mi barrio si haces cualquier gamberrada seguro que algún adulto te reñirá”). Alfa = .85.
- Actividades para jóvenes. Los cuatro ítems que conforman esta dimensión están referidos a la oferta de actividades de ocio dirigidas a las personas jóvenes que se llevan a cabo en el barrio (ejemplo: “Hay pocos barrios en los que haya tantas actividades para jóvenes como en el mío”). Obtuvo una fiabilidad de Alfa = .80.

La escala completa obtuvo una fiabilidad de alfa de Cronbach= .89.

3.3. PROCEDIMIENTO

La planificación y diseño de esta investigación partió de un estudio previo centrado en elaborar un nuevo modelo sobre el desarrollo adolescente basado en el enfoque del desarrollo positivo. Como ya se ha descrito en una publicación anterior (Oliva et al., 2008), mediante la aplicación de técnicas cualitativas y a partir de la opinión de un amplio grupo de expertos se construyó un modelo que incluía las competencias que podrían servir para definir un desarrollo adolescente positivo y saludable.

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de este estudio era la validación y adaptación de una serie de instrumentos psicométricos que pudieran servir para evaluar las competencias surgidas en la fase anterior, el primer paso fue seleccionar instrumentos ya existentes en el ámbito internacional de cara a su validación y baremación con la muestra de este estudio. Se seleccionaron 14 escalas, tres de las cuales fueron traducidas y adaptadas al castellano. Otras seis escalas fueron construidas ad hoc para esta investigación. Aunque la mayoría de estas escalas estaban referidas a competencias adolescentes, otras trataban de evaluar activos o recursos para el desarrollo en los contextos familia, escuela y barrio o comunidad.

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

Los objetivos del estudio y el presupuesto disponible llevaron a fijar en 20 el número de centros educativos en los que se llevaría a cabo la investigación. El paso siguiente fue la selección de los centros de entre todos los existentes en Andalucía Occidental. Para evitar que un muestreo aleatorio deparase una muestra sesgada y poco representativa (algo probable con un número reducido de elementos muestrales), se optó por un muestreo intencional pero fijando una serie de cuotas: tamaño del municipio y zona en la que se localizaban los centros escolares, tamaño de los centros, titularidad pública o privada, nivel socioeconómico de la barriada en la que estaba enclavado el colegio o instituto, y cohesión o clima existente entre los agentes educativos (ver apartado de muestra). La información necesaria para determinar estas dos últimas variables se obtuvo mediante entrevistas telefónicas con miembros del equipo directivo de los centros en las que también se indagaba sobre la su predisposición a participar en el estudio.

Una vez seleccionados los centros se llevaron a cabo visitas para explicar de forma detallada los objetivos del estudio y el procedimiento para llevarlo a cabo, y se fijaron las fechas para aplicar los cuestionarios al alumnado y profesorado y realizar las entrevistas al personal del equipo directivo y del departamento de orientación.

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

Por otra parte, además de la recogida de información obtenida del alumnado y el profesorado, se realizaron dos entrevistas: una a un miembro del equipo directivo, por lo general el director o directora, y otra al profesional responsable del departamento de orientación.

Todas las entrevistas fueron realizadas por miembros del equipo de investigación.

Por último, fueron seleccionados siete de los barrios de donde procedía la mayor parte del alumnado para llevar a cabo el estudio paralelo sobre adultos residentes en el vecindario. Se pretendió que dichos barrios fueran muy homogéneos internamente, a la vez que diferentes entre sí en variables tales como el nivel socioeconómico y educativo de sus habitantes, así como en la cantidad y calidad de los recursos o servicios comunitarios existentes.

La información de las personas residentes sobre su percepción del barrio se obtuvo mediante entrevistas personales realizadas por miembros del equipo de investigación a personas adultas elegidas en la calle siguiendo unas cuotas de edad y sexo.

4. RESULTADOS

4.1. DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE

4.1.1 COMPETENCIAS BÁSICAS

Autoestima

Como se vio en el apartado de Metodología, se utilizó la escala creada por Rosenberg (1965), que evalúa la autoestima global a través de una única escala compuesta de 10 ítems tipo Likert.

A continuación, en la Figura 12 aparecen representadas las puntuaciones de autoestima en los distintos grupos de edad y sexo. Asimismo, en la Tabla 6 pueden observarse dichas medias con sus desviaciones típicas.

Figura 12. Autoestima según edad y sexo

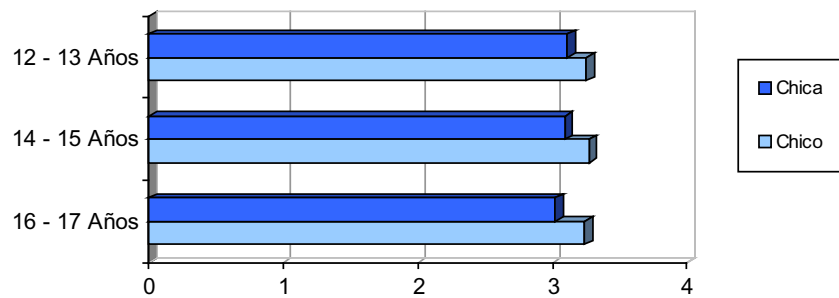


TABLA 6. AUTOESTIMA SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 AÑOS		14 - 15 AÑOS		16 - 17 AÑOS	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3.25	3.11	3.27	3.09	3.24	3.02
DT	0.46	0.52	0.45	0.49	0.44	0.49

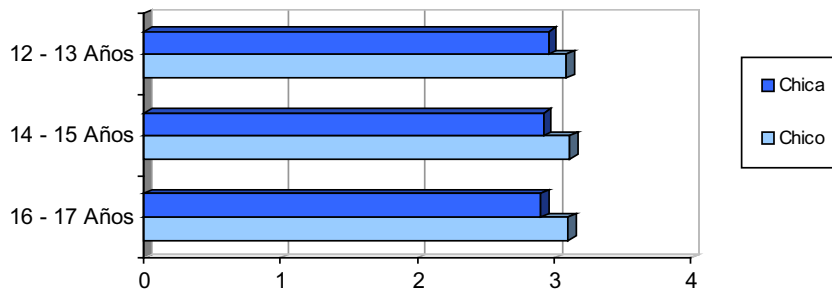
Los resultados del análisis de varianzas (ANOVA) mostraron diferencias significativas entre ambos sexos con respecto a la autoestima, $F(1, 2388) = 90.08, p = .000$, $\eta^2 = .036$, de tal manera que, como vemos en la Figura 12, los chicos obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en autoestima ($M = 3.25, DT = 0.44$) que las chicas ($M = 3.07, DT = 0.49$), ya que los varones puntuaron más alto en los tres tramos de edad.

También se realizó dicho análisis para buscar una posible relación entre autoestima y edad. Los resultados no reflejaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos de edad.

Autoeficacia

Para medir el nivel de autoeficacia del alumnado se utilizó una adaptación de la Escala General de Autoeficacia (Spanish Adaptation of The General Self-Efficacy Scale) de Baessler y Schwarzer (1996). Se trata de un instrumento psicométrico breve que consta de 10 ítems tipo Likert.

Figura 13. Autoeficacia según edad y sexo



En la Figura 13 se observan las medias en autoeficacia diferenciando entre chicos y chicas de distintas edades. En la Tabla 7 se observan tanto puntuaciones medias como sus desviaciones típicas correspondientes.

TABLA 7. AUTOEFICACIA SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3.09	2.96	3.11	2.92	3.10	2.90
DT	0.48	0.46	0.49	0.48	0.42	0.47

El análisis de los resultados reveló que existían diferencias significativas entre ambos sexos con respecto a la autoeficacia, $F(1, 2386) = 82.65$, $p = .000$, $\eta^2 = .033$, de tal manera que el grupo de los chicos obtenía unas puntuaciones significativamente más altas ($M = 3.09$, $DT = 0.46$) que las del grupo de las chicas ($M = 2.92$, $DT = 0.47$) como puede observarse en la Figura 13, donde los chicos se sitúan por encima en todos los tramos de edad.

A continuación, se estudió la relación entre la variable autoeficacia y la variable edad, sin que aparecieran el análisis post-hoc diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de edad.

Satisfacción Vital

Para conocer los niveles de satisfacción vital en los sujetos participantes de la investigación se utilizó la Student's Life Satisfaction Scale, de Huebner (1991). La escala evalúa la satisfacción vital en adolescentes a través de una única puntuación global. El instrumento estaba compuesto de siete ítems tipo Likert con siete opciones de respuesta.

Las variaciones de la satisfacción vital con la edad y sexo del alumnado quedan reflejadas en la Figura 14; mientras que en la Tabla 8 aparecen las puntuaciones medias junto a sus desviaciones típicas.

Figura 14. Satisfacción vital según edad y sexo

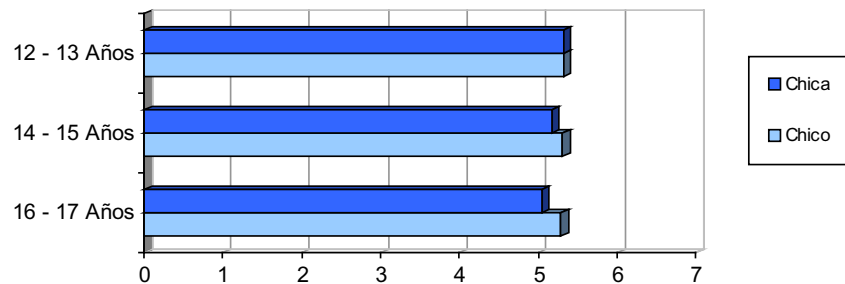


TABLA 8. SATISFACCIÓN VITAL SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	5.32	5.32	5.31	5.17	5.28	5.04
DT	1.12	1.11	1.00	1.13	1.01	1.13

Los resultados en esta escala indicaron la existencia de una relación significativa entre la satisfacción vital y el género, $F(1, 2373) = 9.42, p = .002, \eta^2 = .004$, y también entre la satisfacción vital y la edad, $F(2, 2372) = 3.72, p = .024, \eta^2 = .003$.

Los resultados del análisis de medias mostraron niveles significativamente más altos de satisfacción vital entre los chicos ($M = 5.29, DT = 1.02$) que entre las chicas ($M = 5.16, DT = 1.13$). Estas diferencias de género, no obstante, no se apreciaron en el tramo de edad comprendido entre 12 y 13 años.

Por otro lado, la satisfacción parece disminuir conforme aumenta la edad del alumnado. Los análisis post hoc indicaron la existencia de una diferencia significativa entre el grupo de 12 a 13 años ($M = 5.31, DT = 1.11$) y el de 16 - 17 años ($M = 5.14, DT = 1.08$), no dándose dicha diferencia en las comparaciones entre otros grupos de edad, como puede observarse en la Figura 14.

Para finalizar, se observó que el efecto de interacción entre el sexo y la edad fue estadísticamente significativo ($p = .002$), mientras que los chicos se mantuvieron

estables en las puntuaciones, las chicas experimentaron un descenso en satisfacción vital a medida que aumentaron su edad.

Optimismo

La evaluación del estado de ánimo de los sujetos que participaron en la investigación se midió a través de una adaptación de la subescala General Mood del Emotional Quotient Inventory (EQ-i®, YV) de Bar-On y Parker (2000). Se trata de una escala compuesta por ocho ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta. Esta subescala mide la capacidad para mantener una actitud positiva ante la vida y para ver su lado positivo, así como para sentirse satisfecho de uno mismo y de los demás.

Las relaciones del optimismo con la edad y sexo del alumnado pueden comprobarse en la Figura 15, mientras que en la Tabla 9 aparecen las puntuaciones medias junto a las puntuaciones de desviación típica.

Figura 15. Optimismo según edad y sexo

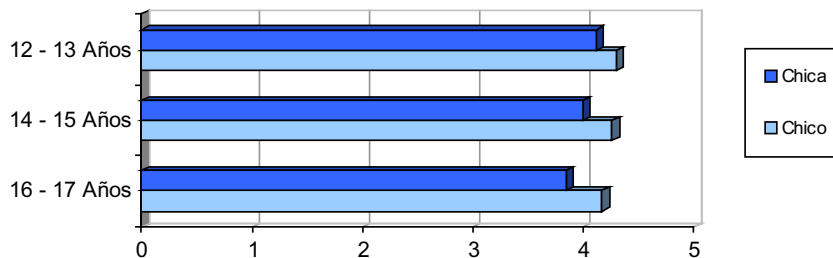


TABLA 9. OPTIMISMO SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	4.30	4.12	4.26	3.99.	4.17	3.84
DT	0.64	0.75	0.67	0.76	0.66	0.71

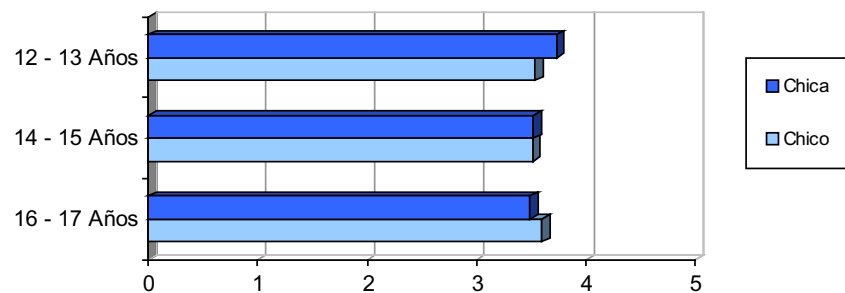
Los resultados indicaron la existencia de una relación significativa entre optimismo y sexo, $F(1, 2318) = 82.64$, $p = .000$, $\eta^2 = .034$. En concreto, encontramos niveles significativamente más altos de optimismo entre los chicos ($M = 4.24$, $DT = 0.66$) que entre las chicas ($M = 3.97$, $DT = 0.75$), en todos los grupos de edad (ver Figura 15).

Respecto a la edad, los resultados evidenciaron un progresivo descenso en el nivel de optimismo de los sujetos a medida que crecían, $F(2, 2317) = 14.04, p = .000$, $\eta^2 = .012$. Del mismo modo, los análisis post hoc indicaron diferencias significativas entre el grupo de 12 a 13 años ($M = 4.21, DT = 0.71$) respecto al de 14 a 15 años ($M = 4.11, DT = 0.73, p = .037$) y al de 16 a 17 años ($M = 3.98, DT = 0.70, p = .000$), así como entre el de 14 a 15 años y el de 16 a 17 años ($p = .001$).

Tolerancia a la Frustración

La capacidad para resistir sucesos adversos se midió a través de una adaptación de la subescala Stress Management, del Emotional Quotient Inventory (EQ-i®, YV), de Bar-On, R. y Parker, J.D.A. (2000). Se trata de una escala compuesta por ocho ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta.

Figura 16. Tolerancia a la frustración según edad y sexo



En la Figura 16 se observan las puntuaciones obtenidas en los diferentes grupos de edad y sexo. En la Tabla 10 aparecen las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas tras los análisis estadísticos.

TABLA 10. TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3.53	3.73	3.51	3.52	3.60	3.49
DT	0.81	0.70	0.73	0.69	0.67	0.67

Se realizó un análisis de varianzas (ANOVA) para conocer la relación existente entre la capacidad para la tolerancia a la frustración y el sexo. El análisis no mostró di-

ferencias significativas.

Respecto a la variable edad, se obtuvieron relaciones significativas entre los grupos, $F(2, 2336) = 4.72$, $p = .009$, $\eta^2 = .004$. Se realizaron análisis post hoc mediante la prueba Tukey para estudiar dónde se daban esas diferencias entre la tolerancia a la frustración y la edad. Estos análisis permitieron apreciar que entre el grupo de los 12 y los 13 años ($M = 3.64$, $DT = 0.76$) y el grupo de 14 y 15 ($M = 3.52$, $DT = 0.71$) se daba un descenso estadísticamente significativo ($p = .006$).

Por último, el efecto de interacción entre el sexo y la edad también resultó estadísticamente significativo ($p = .000$). Como se observa en la Figura 16, mientras las puntuaciones de las chicas descenden con la edad, siendo este descenso más pronunciado en las etapas iniciales, los chicos experimentan un aumento en las puntuaciones de tolerancia a la frustración a medida que incrementan las edades.

Toma de Decisiones

La habilidad para la toma de decisiones fue evaluada mediante una adaptación de la subescala Decision making/Problem solving del Life-skills Development Scale de Darden, C.A., Ginter, E.C. y Gazda, G.M. (1996). Esta subescala está compuesta por ocho ítems tipo Likert. Los alumnos y alumnas debían expresar su mayor o menor grado de acuerdo con cada uno de ellos.

En la Figura 17 se observan las puntuaciones en toma de decisiones que se obtuvieron en los diferentes grupos de edad y sexo. La Tabla 11 recoge tanto las puntuaciones medias como las desviaciones típicas obtenidas en dicha variable.

Figura 17. Toma de decisiones según edad y sexo

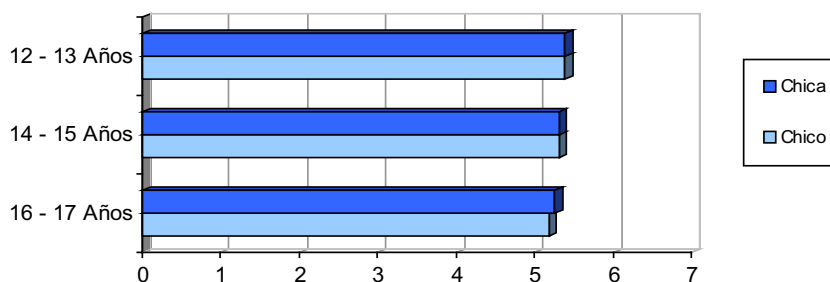


TABLA 11. TOMA DE DECISIONES SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	5.38	5.39	5.31	5.31	5.18	5.26
DT	1.15	1.09	1.09	1.07	1.04	0.96

Se realizó un análisis de varianzas (ANOVA) para conocer la relación existente entre la habilidad para tomar decisiones y el sexo. El análisis no mostró diferencias estadísticamente significativas.

Respecto a la variable edad, los datos muestran en general un descenso en la habilidad para tomar decisiones al aumentar la edad. La prueba de ANOVA reveló diferencias significativas entre los grupos, $F(2, 2324) = 3.21, p = .040, \eta^2 = .003$. Ahora bien, para estudiar dónde se daban esas diferencias entre la habilidad para tomar decisiones y la edad, se realizaron análisis post hoc mediante la prueba Tukey. Estos análisis permitieron apreciar que solamente la comparación entre el tramo de edad comprendida entre los 12 y los 13 años ($M = 5.39, DT = 1.11$) y el grupo de 16 y 17 años ($M = 5.23, DT = 1.00$) era estadísticamente significativa ($p = .033$), produciéndose un descenso en la habilidad para tomar decisiones al aumentar la edad.

Empatía

Para medir esta variable se utilizó una versión adaptada para nuestro estudio de la Escala básica de empatía (Basic Empathy Scale) de Jolliffe y Farrington (2006). Dicha adaptación consistió en una versión reducida conformada por nueve ítems tipo Likert, con cinco opciones de respuesta, donde los alumnos y alumnas debían indicar su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones.

Este instrumento aporta una puntuación total en empatía, aunque consta de dos subescalas. Las subescalas fueron: a) empatía afectiva y b) empatía cognitiva, las cuales se detallan a continuación.

Empatía cognitiva.

Esta dimensión se encuentra formada por cinco ítems que se refieren a la percepción y comprensión que los chicos y chicas tienen sobre otras personas.

En la Figura 18 se observan las puntuaciones que se obtuvieron en los diferen-

tes grupos de edad y sexo. En la Tabla 12 aparecen las medias y desviaciones típicas obtenidas tras los análisis estadísticos.

Figura 18. *Empatía afectiva según edad y sexo*

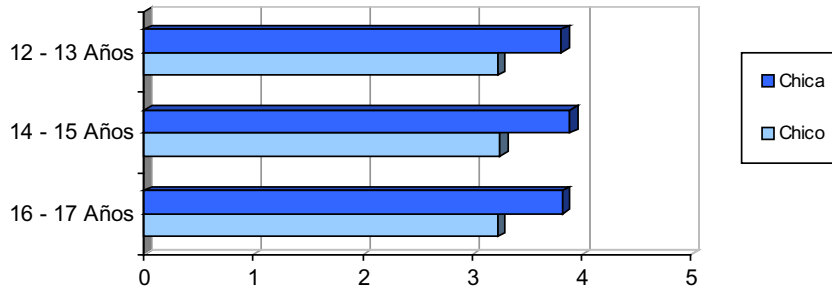


TABLA 12. EMPATÍA AFECTIVA SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3.23	3.81	3.25	3.89	3.23	3.82
DT	0.75	0.71	0.72	0.69	0.75	0.68

Se realizó un análisis de varianzas (ANOVA) para conocer la relación existente entre la empatía afectiva y el sexo, obteniéndose diferencias significativas entre chicos y chicas, $F(1, 2354) = 432.48$, $p = .000$, $\eta^2 = .155$. Como se puede observar en la Figura 18, las puntuaciones de las chicas ($M = 3.85$, $DT = 0.69$) fueron más altas que las de los chicos ($M = 3.24$, $DT = 0.74$) en todos los grupos de edad.

Sin embargo, respecto a la relación entre la empatía afectiva y la edad, los análisis realizados no mostraron diferencias estadísticamente significativas para dicha variable.

Empatía afectiva.

La empatía cognitiva se obtenía a partir de cuatro ítems que evaluaban la reacción emocional que a los chicos y chicas les provocaba los sentimientos de otras personas.

Los resultados obtenidos para la empatía cognitiva fueron similares a los encontrados en empatía afectiva. En la Figura 19 se observan las puntuaciones que se obtuvieron en los diferentes grupos de edad y sexo. En la Tabla 13 aparecen las medias y desviaciones típicas obtenidas tras los análisis estadísticos.

TABLA 13. EMPATÍA COGNITIVA SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3.75	4.06	3.74	4.04	3.81	3.98
DT	0.71	0.63	0.67	0.61	0.59	0.56

El análisis de varianzas (ANOVA) que se hizo para comprobar si existía relación ente la empatía cognitiva y el sexo, mostró diferencias significativas para dicha variable, $F(1, 2353) = 102.07, p = .000, \eta^2 = .042$. Como podemos ver en la Figura 19, las puntuaciones de las chicas ($M = 4.03, DT = 0.60$) fueron más altas que las de los chicos ($M = 3.77, DT = 0.65$) en todos los grupos de edad.

Sin embargo, igual que ocurrió con la empatía afectiva, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la empatía cognitiva y la edad.

Puntuación total en la escala de empatía.

Dicha puntuación se obtiene a partir de la media de las puntuaciones parciales obtenidas en las dos subescalas reseñadas: empatía afectiva y empatía cognitiva.

En la Figura 20 se presentan estas puntuaciones en función del sexo y la edad. Asimismo, sus medias y desviaciones típicas correspondientes se muestran en la Tabla 14.

Figura 20. Puntuación total en empatía según edad y sexo

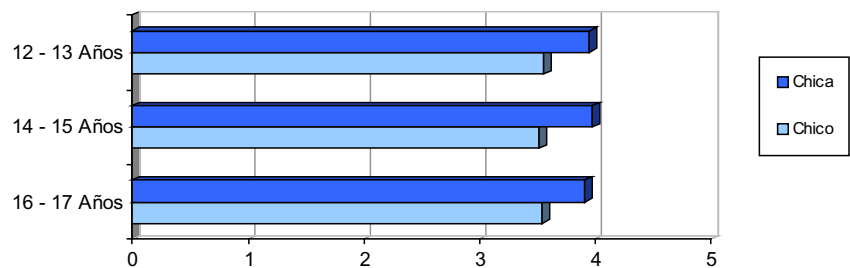


TABLA 14. PUNTUACIÓN TOTAL EN EMPATÍA SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3.56	3.95	3.52	3.98	3.55	3.91
DT	0.60	0.55	0.57	0.54	0.54	0.51

Los resultados del análisis de varianza indicaron que existían diferencias estadísticamente significativas en función del sexo en la puntuación obtenida en la escala de empatía, $F(1, 2354) = 336.27, p = .000, \eta^2 = .125$, siendo las chicas ($M = 3.95, DT = 0.53$) quienes puntuaban significativamente más alto en empatía que los chicos ($M = 3.53, DT = 0.57$).

En cuanto a la edad, el ANOVA indicó otra vez que no existían diferencias significativas en empatía en función de la edad del alumnado.

Inteligencia Emocional

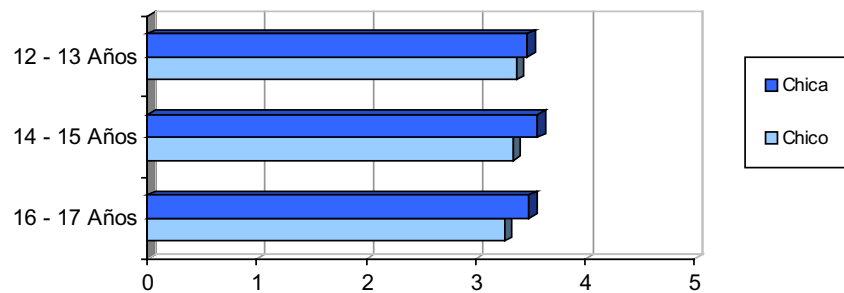
La escala que se utilizó para el presente estudio fue la Adaptación de Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) del grupo de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). Se trata de una medida de autoinforme en la que se evalúa la percepción que tiene cada sujeto sobre sus propias capacidades emocionales. Mediante un total de 24 ítems, se obtienen puntuaciones sobre lo que podríamos denominar como metaconocimiento emocional. En concreto, evalúa la consciencia sobre nuestras propias emociones, así como nuestra capacidad para regularlas.

Este instrumento se compone de una subescala de percepción o atención emocional que mide la percepción de las propias emociones; otra de comprensión o claridad emocional que evalúa la comprensión de los propios estados emocionales y, finalmente, de una subescala de regulación o reparación emocional que indica la capacidad percibida para regular los estados emocionales de forma adecuada. Cada subescala se compone de ocho ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta donde los alumnos y alumnas indicaban su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones.

Percepción emocional.

La percepción o atención emocional hace referencia a la capacidad para sentir y expresar las propias emociones de forma adecuada.

Figura 21. *Percepción emocional según edad y sexo*



En la Figura 21 se observan las puntuaciones que se obtuvieron en los diferentes grupos de edad y sexo. En la Tabla 15 aparecen las medias y desviaciones típicas obtenidas tras los análisis estadísticos.

TABLA 15. PERCEPCIÓN EMOCIONAL SEGÚN EDAD Y SEXO

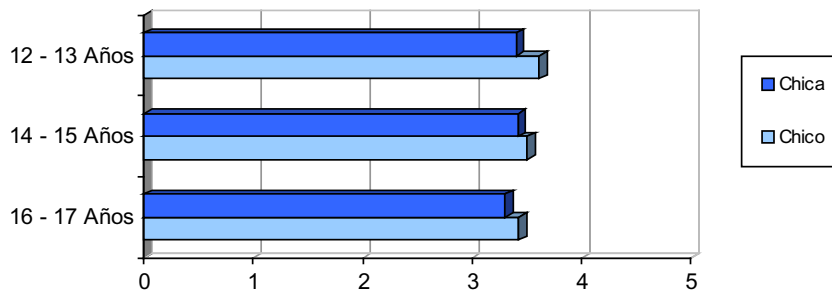
	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3.37	3.47	3.34	3.57	3.26	3.49
DT	0.93	0.91	0.86	0.86	0.88	0.86

Se realizó un análisis de varianzas (ANOVA) para conocer la relación existente entre la percepción emocional y la variable sexo, obteniéndose diferencias significativas, $F(1, 2380) = 31.27, p = .000, \eta^2 = .013$. Como podemos observar en la Figura 21, las puntuaciones de las chicas ($M = 3.52, DT = 0.87$) fueron siempre más altas que las de los chicos ($M = 3.32, DT = 0.88$) para todos los grupos de edad.

Por su parte en los análisis realizados entre percepción emocional y edad, no encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Comprensión emocional.

Mediante la subescala de comprensión emocional se pretendía evaluar la percepción que tiene el o la adolescente sobre la comprensión de los propios estados emocionales.

Figura 22. *Comprensión emocional según edad y sexo*

En la Figura 22 se pueden observar las puntuaciones que se obtuvieron en los diferentes grupos de edad y sexo mientras que, en la Tabla 16, aparecen las medias y desviaciones típicas obtenidas tras los análisis estadísticos.

TABLA 16. **COMPRESIÓN EMOCIONAL SEGÚN EDAD Y SEXO**

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3.61	3.40	3.50	3.42	3.43	3.30
DT	0.86	0.93	0.79	0.85	0.84	0.84

El análisis de varianzas (ANOVA) que se hizo para comprobar si existía relación entre la comprensión emocional y el sexo mostró diferencias significativas entre chicos y chicas $F(1, 2380) = 12.87, p = .000, \eta^2 = .005$. Como podemos comprobar en la Figura 22, las puntuaciones de los chicos ($M = 3.50, DT = 0.82$) fueron significativamente más altas que las de las chicas ($M = 3.38, DT = 0.87$) en todos los grupos de edad.

En lo que se refiere a la variable edad, se observa un descenso de la comprensión emocional con la edad. La prueba de ANOVA reveló diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos de edad, $F(2, 2379) = 4.32, p = .013, \eta^2 = .004$. En concreto, tras la realización de análisis post hoc, se observó que solamente la comparación entre el grupo de 12 a 13 años ($M = 3.50, DT = 0.90$) y los chicos y chicas de 16 y 17 años ($M = 3.36, DT = 0.84$) resultó estadísticamente significativa en comprensión emocional ($p = .019$).

Por último, se observó que el efecto de interacción entre el sexo y la edad resultó estadísticamente significativo ($p = .002$). Como se aprecia en la Figura 22, el descenso en las puntuaciones de comprensión emocional fue más pronunciado en los chicos.

Regulación emocional.

Esta subescala mide la capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma adecuada.

En la Figura 23 podemos observar las puntuaciones obtenidas por chicos y chicas en los diferentes grupos de edad. La Tabla 17 recoge las medias y desviaciones típicas.

Figura 23. Regulación emocional según edad y sexo

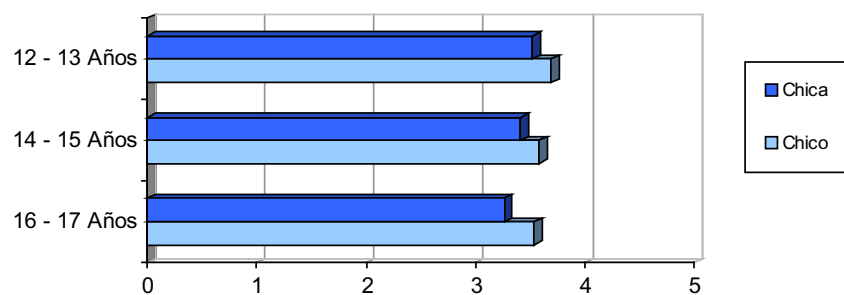


TABLA 17. REGULACIÓN EMOCIONAL SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3.69	3.52	3.58	3.41	3.53	3.26
DT	0.81	0.87	0.72	0.89	0.81	0.83

El análisis de varianzas (ANOVAS) indicó que chicos y chicas difieren de forma significativa en la percepción que tienen sobre su capacidad para regular estados emocionales $F(1, 2380) = 33.22, p = .000, \eta^2 = .014$. En todos los grupos de edad, los chicos ($M = 3.58, DT = 0.77$) mostraron puntuaciones más altas que las chicas ($M = 3.36, DT = 0.87$).

Por otro lado, los análisis con respecto a la edad manifestaron diferencias significativas en la relación entre la regulación emocional y la edad, $F(2, 2379) = 10.34, p = .000, \eta^2 = .009$. Como se puede ver en la Figura 23, las puntuaciones en regulación emocional descienden a medida que el alumnado tiene mayor edad; así, los chicos y chicas de 12 a 13 años ($M = 3.60, DT = 0.85$) obtienen puntuaciones más altas que el grupo de 14 a 15 años ($M = 3.48, DT = 0.83$) y este grupo a su vez puntuó más que el grupo de 16 a 17 años ($M = 3.38, DT = 0.83$).

Mediante el análisis post hoc con la prueba de Tukey, se comprobó que todas las comparaciones entre los grupos de edad fueron significativas. En concreto, las puntuaciones del grupo de 12 - 13 años se diferenciaban significativamente de las obtenidas por el grupo de 14 - 15 años ($p = .026$) y de las del grupo de 16 - 17 años ($p = .000$). Igualmente, los grupos de 14 - 15 años y 16 - 17 años también difirieron entre sí de forma significativa en las puntuaciones mostradas en regulación emocional ($p = .022$).

Apego a Iguales

El instrumento de apego a iguales mide la percepción de las relaciones del adolescente con el grupo de iguales. Esta escala consta de 21 ítems tipo Likert con siete opciones de respuesta. Dicho instrumento se compone a su vez de tres subescalas que evalúan confianza, comunicación y alienación o aislamiento mediante ocho, siete y seis ítems respectivamente. Los resultados que se presentan aquí se refieren a la puntuación total de la escala, obteniéndose ésta al sumar las puntuaciones de las subescalas de confianza y comunicación y restar después la puntuación relativa a la subescala de alienación o aislamiento.

En la Figura 24 se observan las puntuaciones medias de los sumatorios de todos los ítems en los diferentes grupos de edad y sexo. La Tabla 18 recoge los sumatorios y las desviaciones típicas obtenidas tras los análisis estadísticos.

Figura 24. Apego a iguales según edad y sexo

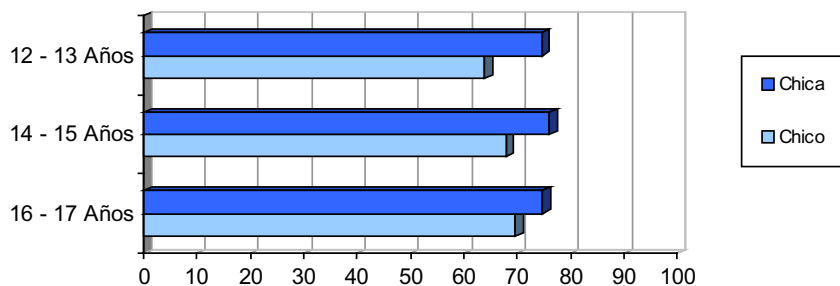


TABLA 18. APEGO A IGUALES SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	63.81	74.55	67.93	75.99	69.70	74.64
DT	21.31	17.15	18.55	16.05	16.32	15.61

Se realizó un análisis de varianzas (ANOVA) para conocer la relación existente entre el apego a iguales y el sexo. El análisis mostró diferencias significativas para la variable sexo $F(1, 2374) = 115.77, p = .000, \eta^2 = .046$. Como podemos observar en la Figura 24, las puntuaciones de las chicas ($M = 75.30, DT = 16.14$) fueron más altas en apego a iguales que las de los chicos ($M = 67.62, DT = 18.62$) en todos los grupos de edad.

Respecto a la variable edad, también se obtuvieron diferencias significativas entre los grupos, $F(2, 2373) = 4.83, p = .008, \eta^2 = .004$, indicando que el apego a iguales aumenta con la edad. Se realizaron análisis post hoc mediante la prueba Tukey que permitieron apreciar un aumento significativo ($p = .009$) en el apego a iguales en el tramo de edad comprendido entre los 12 y los 13 años ($M = 69.65, DT = 19.87$) y el grupo de 14 y 15 ($M = 72.48, DT = 17.63$), y entre 12 - 13 años y 16 - 17 ($M = 72.43, DT = 16.11, p = .021$).

Habilidades Sociales

La escala de habilidades sociales – instrumento creado para este estudio- evalúa el grado en el que chicos y chicas poseen herramientas personales útiles para un óptimo desarrollo y mantenimiento de relaciones con los demás. El instrumento consta de 12 ítems tipo Likert con siete opciones de respuesta. Los chicos y chicas de la investigación tuvieron que indicar el grado en el que cada ítem describía sus relaciones con otras personas.

El instrumento consta de tres subescalas a partir de las cuales se obtenía una puntuación total. Dichas subescalas fueron: a) habilidades comunicativas o relacionales b) asertividad y c) habilidades de resolución de conflictos. A continuación se comentan los resultados alcanzados en cada una de ellas.

Habilidades comunicativas o relacionales.

Esta dimensión estaba compuesta por cinco ítems diseñados para valorar el grado en que los adolescentes perciben que son hábiles o no para comunicarse y relacionarse con las personas.

En la Figura 25 aparecen las puntuaciones de los diferentes grupos de edad y sexo. La Tabla 19 muestra las medias y desviaciones típicas halladas tras los análisis estadísticos.

Figura 25. Habilidades comunicativas o relacionales según edad y sexo

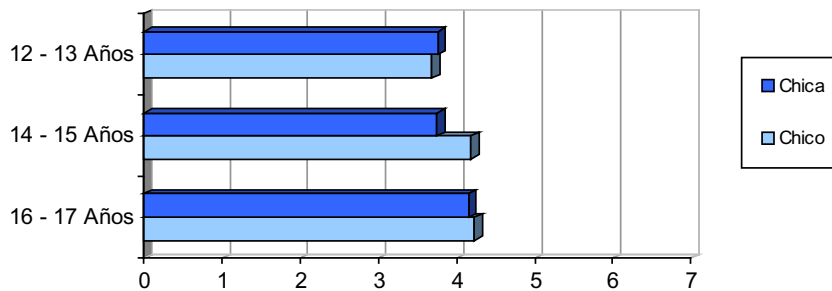


TABLA 19. HABILIDADES COMUNICATIVAS O RELACIONALES SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3.69	3.76	4.19	3.75	4.23	4.15
DT	1.34	1.22	1.41	1.36	1.34	1.37

El análisis de varianzas (ANOVA) empleado para conocer la relación existente entre esta habilidad y el sexo reveló diferencias significativas, $F(1, 2366) = 15.48$, $p = .000$, $\eta^2 = .007$, ya que los chicos ($M = 4.10$, $DT = 1.39$) puntuaron más alto que las chicas ($M = 3.87$, $DT = 1.35$) en todos los grupos de edad, excepto a los 12 - 13 años.

También se observaron diferencias asociadas a la edad en el sentido de que con ésta las habilidades comunicativo-relacionales aumentaban, $F(2, 2365) = 16.91$, $p = .000$, $\eta^2 = .014$. Es decir, el grupo de menor edad ($M = 3.73$, $DT = 1.28$) puntuó más bajo que los chicos y chicas de 14 - 15 años ($M = 3.94$, $DT = 1.40$), resultando el grupo de 16 - 17 años ($M = 4.19$, $DT = 1.35$) quienes manifestaron puntuaciones más altas en esta habilidad. Se realizaron análisis post hoc mediante la prueba Tukey para estudiar cuáles de esas diferencias que se daban en las habilidades comunicativas o relacionales con la edad resultaban estadísticamente significativas. Los análisis post-hoc revelaron que todos los cruces fueron muy significativos ($p = .000$) y algo menos en la comparación entre el grupo de edad de 12-13 años y el grupo de 14-15 años ($p = .011$).

Para concluir, indicar que el efecto de interacción entre el sexo y la edad fue estadísticamente significativo ($p = .007$). Como se aprecia en la Figura 25, los chicos experimentaron un mayor incremento en grupos de edad (14 - 15 años y 16 - 17 años), superando a las chicas en estos periodos. Sin embargo, las chicas de 12 - 13 años, mostraron puntuaciones más elevadas que los chicos de su mismo grupo de edad.

Asertividad.

Esta subescala estaba compuesta por tres ítems que valoraban la percepción que los adolescentes tienen sobre su capacidad para ser asertivos, es decir, para expresar sus propias ideas o pedir información de forma adecuada y sin ser agresivo.

Los resultados obtenidos en la subescala de asertividad aparecen en la Figura 26 en la que se puede observar las puntuaciones que se obtuvieron en los diferentes grupos de edad y sexo. La Tabla 20 recoge las medias y desviaciones típicas obtenidas tras los análisis estadísticos.

Figura 26. Asertividad según edad y sexo

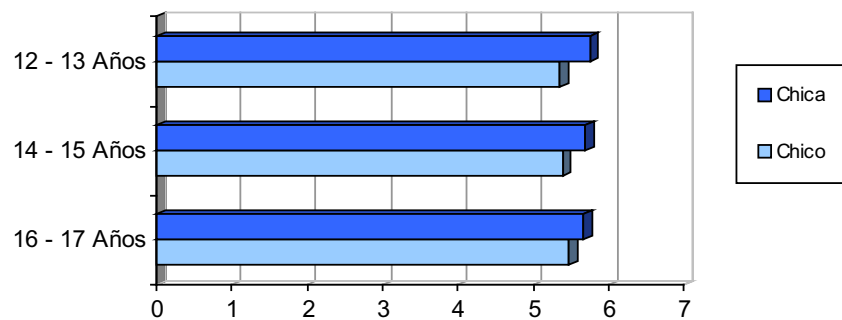


TABLA 20. ASERTIVIDAD SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	5.35	5.75	5.39	5.69	5.47	5.67
DT	1.26	1.01	1.15	1.07	1.04	1.01

Se exploró mediante un análisis de varianza (ANOVA) la posible relación entre la asertividad y el sexo. Se descubrieron diferencias estadísticamente significativas entre los chicos y las chicas, $F(1, 2366) = 41.37, p = .000, \eta^2 = .017$. Como se ilustra en la Figura 26, las chicas ($M = 5.69, DT = 1.04$) obtuvieron puntuaciones más altas en asertividad que los chicos ($M = 5.41, DT = 1.14$) en todos los grupos de edad.

Sin embargo, la relación de la asertividad con la edad no resultó estadísticamente significativa.

Habilidades de resolución de conflictos.

Esta última dimensión del instrumento de habilidades sociales fue valorada por cuatro ítems que medían la capacidad percibida por los chicos y chicas para resolver conflictos en situaciones interpersonales.

En la Figura 27, se presentan las puntuaciones obtenidas por chicos y chicas en los diferentes grupos de edad para esta subescala. La Tabla 21 recoge las medias y desviaciones típicas.

Figura 27. Habilidades para la resolución de conflictos según edad y sexo

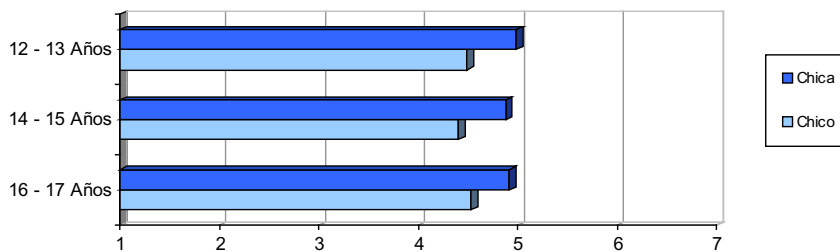


TABLA 21. HABILIDADES PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	4.49	4.99	4.40	4.88	4.53	4.92
DT	1.32	1.12	1.33	1.12	1.23	1.00

Los resultados del análisis de varianza realizados entre la dimensión de habilidades de resolución de conflictos y el sexo, reveló diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de los chicos y las chicas, $F(1, 2366) = 86.39$, $p = .000$, $\eta^2 = .035$. Como puede comprobarse en la Figura 27, los chicos ($M = 4.46$, $DT = 1.30$) se percibieron como menos hábiles en la resolución de conflictos que las chicas ($M = 4.92$, $DT = 1.09$) en todos los grupos de edad.

El análisis de varianzas (ANOVA) que se hizo para comprobar si existía relación entre las habilidades de resolución de conflictos y la edad no mostró diferencias estadísticamente significativas entre ninguno de los tres grupos de edad.

Puntuación total en la escala de habilidades sociales.

Mediante la puntuación total de la escala se pretendía evaluar la percepción que tiene el o la adolescente de sus habilidades sociales. Dicha puntuación se obtiene a partir de las tres subescalas anteriormente reseñadas.

En la Figura 28 se representan las puntuaciones obtenidas por el alumnado en la escala en función de su sexo y edad, así como las correspondientes medias y desviaciones típicas en la Tabla 22.

Figura 28. Puntuación total en habilidades sociales según edad y sexo

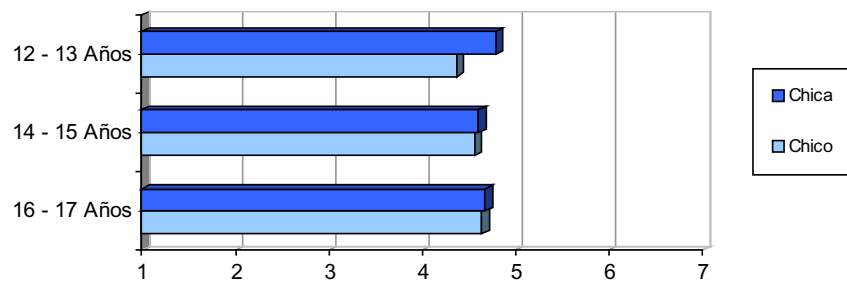


TABLA 22. PUNTUACIÓN TOTAL EN HABILIDADES SOCIALES SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	4.37	4.67	4.56	4.61	4.64	4.79
DT	0.84	0.76	0.90	0.82	0.84	0.83

Los resultados del ANOVA realizado revelaron diferencias estadísticamente significativas en función del género $F(1, 2366) = 14.32, p = .000, \eta^2 = .006$. En general, las chicas ($M = 4.68, DT = 0.82$) puntuaron significativamente más alto que los chicos en la escala de habilidades totales ($M = 4.54, DT = 0.87$).

Esos mismos análisis realizados con la edad, también indicaron diferencias estadísticamente significativas según el grupo de edad, $F(2, 2365) = 8.62, p = .000, \eta^2 = .007$. En concreto, obtuvieron las puntuaciones menores el grupo de 12 - 13 años ($M = 4.53, DT = 0.81$), a continuación los chicos y chicas de 14 - 15 años ($M = 4.59, DT = 0.86$) y finalmente el alumnado de 16 - 17 años fueron los que puntuaron más alto ($M = 4.72, DT = 0.84$). Aunque, como se observa en la Figura 28, el aumento sólo se dio claramente entre los chicos.

Las pruebas post hoc mediante Tukey solamente corroboraron que los chicos y chicas adolescentes de mayor edad se percibían como socialmente más habilidosos y habilidosas que sus iguales de 12 y 13 años ($p = .000$) o los de 14 y 15 años ($p = .003$).

Valores

La Escala de Valores fue creada específicamente para esta investigación y consta de 24 ítems tipo Likert con siete opciones de respuesta. Este instrumento evaluaba ocho tipos de valores. De estos valores la mayoría tienen unas connotaciones positivas (compromiso social, prosocialidad, justicia e igualdad social, honestidad, integridad, responsabilidad), uno de ellos -el hedonismo- puede considerarse como neutro aunque implica una actitud vital y optimista, por último, el reconocimiento social no puede considerarse un valor a promover y representa un cierto contravalor.

Como resultado de los análisis, se obtuvieron tres factores de segundo orden. El primero de ellos fue denominado valores sociales, el segundo valores personales, mientras que el tercero se le llamó otros valores. Posteriormente se detallarán cada uno de estos tipos de valores.

Reconocimiento social.

Este valor quedó definido como la importancia que tiene para el joven o la joven el ser reconocido socialmente.

En la Figura 29 se aprecian las puntuaciones obtenidas en la escala de reconocimiento social según la edad y el sexo del alumnado. En la Tabla 23 aparecen sus medias y desviaciones típicas.

Figura 29. Reconocimiento social según edad y sexo

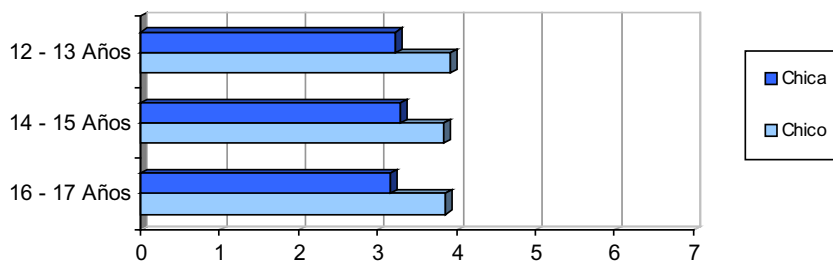


TABLA 23. RECONOCIMIENTO SOCIAL SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3.93	3.23	3.83	3.28	3.86	3.16
DT	1.59	1.43	1.57	1.41	1.44	1.30

Al evaluar la variable reconocimiento social se encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas, $F(1, 2381) = 109.63, p = .000, \eta^2 = .044$. Los chicos ($M = 3.85, DT = 1.53$) puntuaron significativamente más alto en esta subescala que las chicas ($M = 3.23, DT = 1.38$).

Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las distintas edades.

Compromiso social.

Se entendió como compromiso social, la medida en que era importante para el chico o la chica comprometerse con la sociedad. Algunos ejemplos de dicho compromiso social serían implicarse en política, participar en organizaciones o asociaciones sociales, etc.

En la Figura 30 pueden observarse las puntuaciones obtenidas en la escala de compromiso social según la edad y el sexo del alumnado, además de sus medias y desviaciones típicas representadas en la Tabla 24.

Figura 30. Compromiso social según edad y sexo

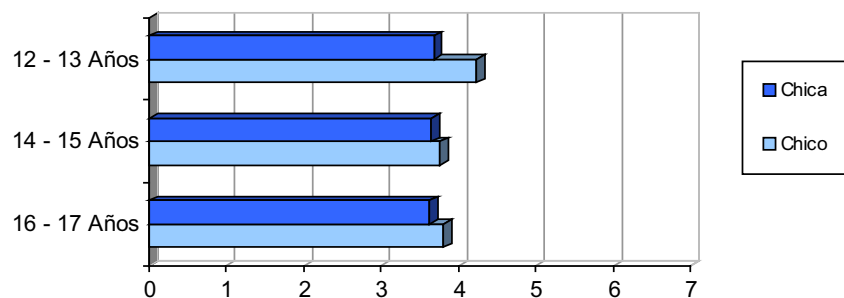


TABLA 24. COMPROMISO SOCIAL SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	4.23	3.68	3.76	3.64	3.81	3.62
DT	1.46	1.46	1.47	1.42	1.40	1.34

Los resultados del análisis de varianzas (ANOVA), reflejaron una relación significativa entre la variable sexo y la variable compromiso social del alumnado, $F(1, 2379) = 14.94$, $p = .000$, $\eta^2 = .006$. Como se observa en la Figura 30, las puntuaciones del grupo de chicos en compromiso social fueron significativamente superiores ($M = 3.87$, $DT = 1.45$) que las puntuaciones obtenidas por el grupo de chicas en esta misma variable ($M = 3.64$, $DT = 1.40$).

También con respecto a la variable edad se obtuvieron diferencias significativas, $F(2, 2380) = 5.20$, $p = .006$, $\eta^2 = .004$, pudiéndose observar una tendencia a disminuir las puntuaciones en compromiso social a medida que aumenta la edad del alumnado. Los análisis post hoc mediante la prueba Tukey nos permitieron apreciar que dichas diferencias eran estadísticamente significativas al comparar el tramo de edad comprendido entre los 12 y los 13 años ($M = 3.93$, $DT = 1.47$) con los otros dos tramos de edad: de 14 - 15 ($M = 3.69$, $DT = 1.44$, $p = .006$), y de 16 - 17 ($M = 3.70$, $DT = 1.36$, $p = .018$) respectivamente.

Prosocialidad.

Para medir la conducta prosocial (cualquier comportamiento que beneficia a otros o que tiene consecuencias sociales positivas) se evaluaron diferentes comportamientos asociados a ella, tales como las conductas de ayuda, cooperación y solidaridad.

En la Figura 31 se observan las distintas puntuaciones de prosocialidad según la edad y el sexo de los sujetos. En la Tabla 25 aparecen las medias de dichas puntuaciones y sus desviaciones típicas.

Figura 31. *Prosocialidad según edad y sexo*

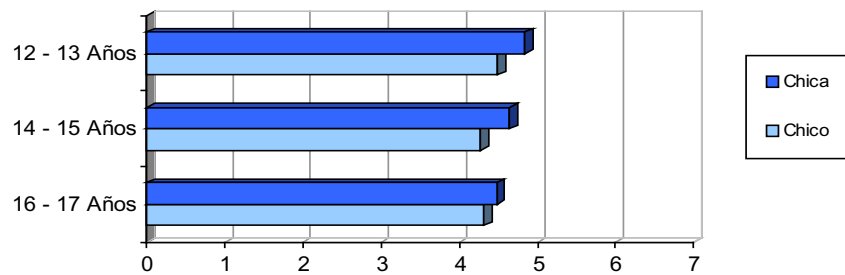


TABLA 25. PROSOCIALIDAD SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	4.49	4.84	4.27	4.64	4.32	4.48
DT	1.57	1.41	1.40	1.34	1.35	1.23

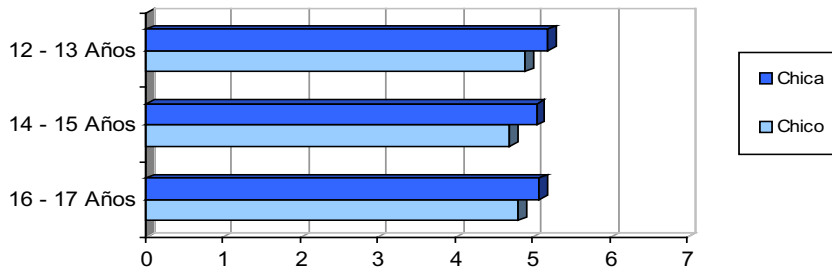
Los resultados reflejaron la existencia de una relación significativa entre prosocialidad y sexo, $F(1, 2379) = 27.81, p = .000, \eta^2 = .012$, ya que el grupo de chicas obtuvo puntuaciones significativamente superiores en prosocialidad ($M = 4.63, DT = 1.32$) que el grupo de chicos ($M = 4.33, DT = 1.42$).

Los resultados obtenidos al relacionar las puntuaciones en prosocialidad con la variable edad indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas, $F(2, 2380) = 6.14, p = .002, \eta^2 = .005$. Como podemos apreciar en la Figura 31, la prosocialidad percibida disminuye con la edad. Los análisis post hoc, mediante la prueba de Tukey indicaron que existían diferencias entre el tramo de 12 y 13 años ($M = 4.68, DT = 1.49$) tanto con el grupo de 14 - 15 años ($M = 4.47, DT = 1.37, p = .014$), como con el grupo de 16 - 17 años ($M = 4.47, DT = 1.37, p = .002$).

Justicia e igualdad.

Estos valores se definieron como la medida en que es importante para la persona vivir en un mundo sin injusticias, donde exista igualdad social, etc.

Figura 32. Justicia e igualdad según edad y sexo



Las puntuaciones de los valores de justicia e igualdad social con la edad y el sexo del alumnado se pueden apreciar en la Figura 32, además de las medias y desviaciones típicas, que se muestran en la Tabla 26.

TABLA 26. JUSTICIA E IGUALDAD SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	4.91	5.19	4.71	5.05	4.81	5.08
DT	1.60	1.41	1.45	1.35	1.36	1.26

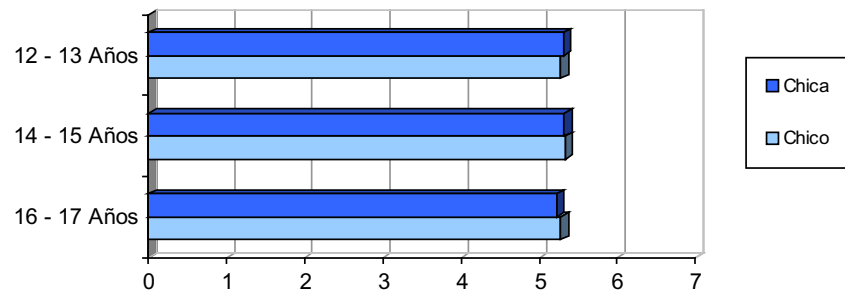
La comparación entre chicos y chicas arrojó diferencias significativas, $F(1, 2379) = 28.89$, $p = .000$, $\eta^2 = .012$. Como se observa en la Figura 32, el grupo de chicas puntuó de manera significativamente más alta en justicia e igualdad ($M = 5.08$, $DT = 1.33$) que el de los chicos ($M = 4.78$, $DT = 1.45$), en todos los tramos de edad.

Por otra parte, en el análisis de los datos de la variable justicia e igualdad con respecto a la edad no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Hedonismo-satisfacción.

Este valor quedó definido como la importancia que para la persona tiene la búsqueda de placer o satisfacción de sus intereses personales.

Figura 33. Hedonismo según edad y sexo



En la Figura 33 se observan las puntuaciones obtenidas en hedonismo y satisfacción según la edad y el sexo del alumnado. Asimismo en la Tabla 27 aparecen las medias y desviaciones típicas de este valor.

TABLA 27. HEDONISMO SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	5.27	5.31	5.33	5.32	5.27	5.22
DT	1.40	1.36	1.33	1.31	1.31	1.38

Como podíamos intuir al observar la Figura 33, los resultados del análisis de varianzas (ANOVA) no mostraron diferencias estadísticamente significativas en el grado de hedonismo en relación ni con el sexo ni tampoco con la edad.

Honestidad.

La honestidad se evaluó como el grado en que la persona valoraba decir la verdad independientemente de las consecuencias que ello conllevara.

En la Figura 34 aparecen los resultados obtenidos en la escala de honestidad en las diferentes edades y sexos, mientras que en la Tabla 28 aparecen las medias y sus desviaciones típicas.

Figura 34. Honestidad según edad y sexo

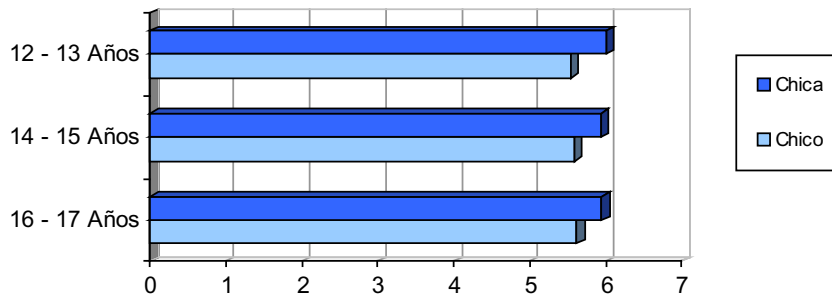


TABLA 28. HONESTIDAD SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	5.53	6.00	5.58	5.93	5.62	5.94
DT	1.35	1.04	1.20	1.10	1.13	1.02

Se obtuvieron diferencias significativas al relacionar la variable honestidad con el sexo, $F(1, 2379) = 60.66$, $p = .000$, $\eta^2 = .025$, de tal forma que las chicas obtuvieron puntuaciones significativamente superiores ($M = 5.94$, $DT = 1.06$) a las de los chicos ($M = 5.58$, $DT = 1.21$). Estas diferencias se apreciaron en los tres tramos de edad.

El análisis de las varianzas llevado a cabo para estudiar la relación de la honestidad con respecto a la edad no reveló diferencias significativas entre los distintos grupos de edad.

Responsabilidad.

En este valor se evaluó en qué medida cada chico o chica era consecuente con sus propios actos, es decir, que se responsabilizaba de las cosas que debía hacer y de las consecuencias de ello.

La Figura 35 muestra información sobre los resultados de la escala de responsabilidad según sexo y edad del alumnado. También podemos observar información de medias y desviaciones típicas en la Tabla 29 que aparece a continuación.

Figura 35. Responsabilidad según edad y sexo

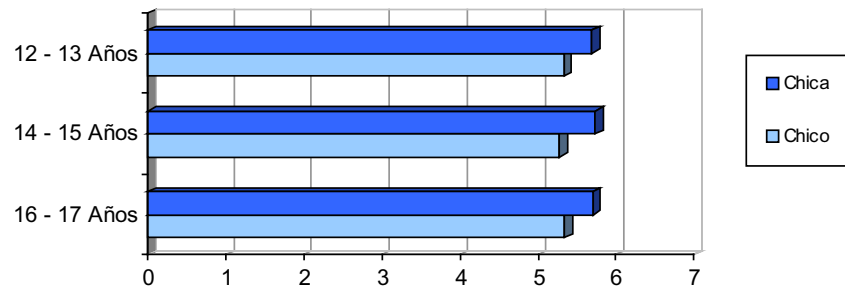


TABLA 29. RESPONSABILIDAD SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	5.33	5.69	5.27	5.73	5.34	5.70
DT	1.50	1.14	1.29	1.09	1.20	1.02

Las diferencias apreciadas en la Figura 35 respecto a la responsabilidad y el sexo fueron corroboradas como estadísticamente significativas, $F(1, 2379) = 69.85$, $p = .000$, $\eta^2 = .029$, siendo el grupo de las chicas ($M = 5.71$, $DT = 1.07$) el que mostró niveles de responsabilidad más altos que el de los chicos ($M = 5.30$, $DT = 1.30$) en todos los tramos de edad.

Los resultados no mostraron ninguna relación estadísticamente significativa entre el grado de responsabilidad del alumnado y la variable edad, manteniéndose en niveles similares la diferencia entre sexos a favor de las chicas a lo largo de los tres grupos de edad estudiados, como puede apreciarse en la Figura 35.

Integridad.

Puntuaciones altas en este valor significarían que la persona actúa según sus propias convicciones, aunque éstas no sean socialmente aceptables o no se correspondan con lo socialmente establecido. Es decir, que la integridad fue entendida como seguir los propios principios morales, aunque en determinadas situaciones supusiera ciertas dificultades para adaptarse al grupo.

Las puntuaciones en integridad en los diferentes grupos de edad y sexo del alumnado aparecen en la Figura 36, mientras que las medias y desviaciones típicas obtenidas para este valor pueden observarse en la Tabla 30.

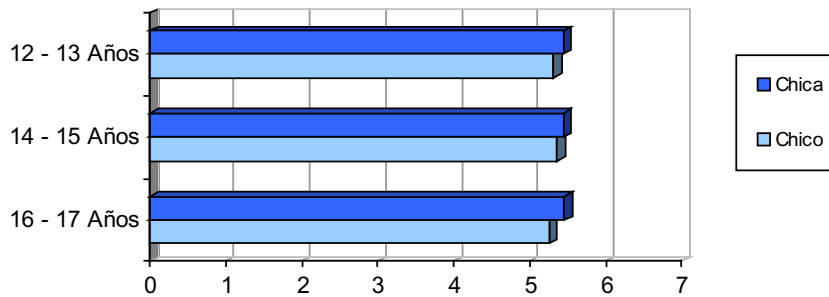
Figura 36. *Integridad según edad y sexo*

TABLA 30. INTEGRIDAD SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	5.31	5.44	5.36	5.44	5.25	5.45
DT	1.41	1.24	1.28	1.22	1.29	1.20

Los resultados en la escala de integridad mostraron una relación estadísticamente significativa entre este valor y la variable sexo, $F(1, 2379) = 5.86$, $p = .016$, $\eta^2 = .002$, con valores significativamente más altos por parte del grupo de las chicas ($M = 5.44$, $DT = 1.21$) que el de los chicos participantes en el estudio ($M = 5.31$, $DT = 1.31$).

Sin embargo, no existió relación entre la edad y el grado de integridad, el cuál no varió apenas entre los distintos grupos de edad como puede apreciarse en la Figura 36.

Valores sociales.

Se trata de un factor de segundo orden, resultado de la media de los valores de compromiso social, justicia e igualdad y prosocialidad.

En la Figura 37 se pueden apreciar los resultados obtenidos en valores sociales teniendo en cuenta la edad y el sexo del alumnado. En la Tabla 31 quedan recogidas tanto sus medias como sus desviaciones típicas.

Figura 37. Valores sociales según edad y sexo

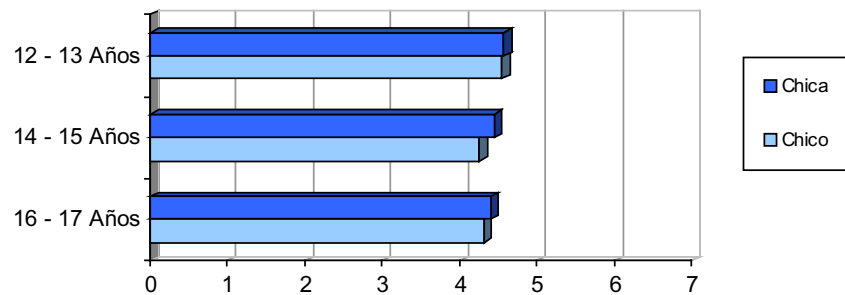


TABLA 31. VALORES SOCIALES SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	4.55	4.57	4.25	4.44	4.31	4.40
DT	1.27	1.15	1.18	1.11	1.12	1.04

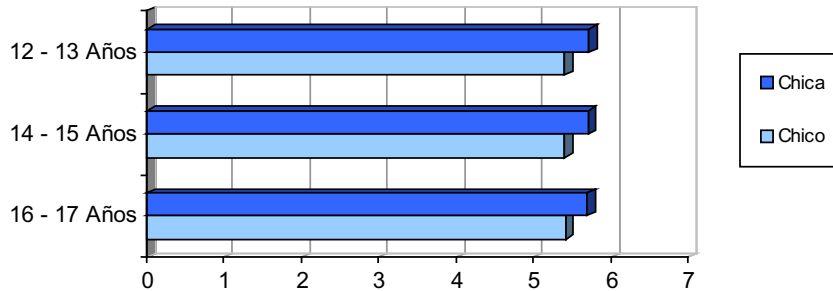
Tras el análisis de varianza (ANOVA), se encontraron diferencias significativas en los valores sociales con respecto al sexo del alumnado, $F(1, 2381) = 7.02$, $p = .008$ eta² = .003, de forma que las chicas ($M = 4.45$, $DT = 1.10$) puntuaron significativamente más alto que los chicos ($M = 4.33$, $DT = 1.18$) en todos los tramos de edad.

Con respecto a la edad del alumnado y los valores sociales, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas, $F(2, 2380) = 6.04$, $p = .002$, eta² = .005. Los análisis post hoc, mediante la prueba de Tukey indicaron que existían diferencias entre el tramo de 12 y 13 años ($M = 4.56$, $DT = 1.20$) tanto con el grupo de 14 - 15 años ($M = 4.35$, $DT = 1.14$, $p = .003$) como con el grupo de 16 - 17 años ($M = 4.35$, $DT = 1.07$, $p = .007$).

Valores personales.

Este factor de segundo orden agrupa los valores de honestidad, responsabilidad e integridad.

Figura 38. Valores personales según edad y sexo



Las puntuaciones resultantes de valores personales se observan en la Figura 38, mientras que sus medias y desviaciones típicas se recogen en la Tabla 32.

TABLA 32. VALORES PERSONALES SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	5.40	5.71	5.40	5.70	5.41	5.69
DT	1.21	0.96	1.04	0.95	1.00	0.90

Tras el análisis de varianza, se encontraron diferencias significativas en valores personales con respecto al sexo del alumnado, $F(1, 2381) = 52.79$, $p = .000$, $\eta^2 = .022$, de manera tal que las chicas ($M = 5.70$, $DT = .93$) puntuaron siempre significativamente más alto en valores personales que los chicos ($M = 5.40$, $DT = 1.06$).

Con respecto a los valores personales en función de la edad, sin embargo, no se encontraron diferencias significativas, como era de esperar ya que los datos son prácticamente coincidentes para todos los grupos de edad.

Otros valores.

Este factor de segundo orden agrupa los valores de hedonismo y reconocimiento social.

En la Figura 39 aparecen las puntuaciones obtenidas en otros valores según la edad y el sexo de los chicos y chicas. En la Tabla 33 están recogidas las medias y desviaciones típicas obtenidas en otros valores.

Figura 39. Otros valores según edad y sexo

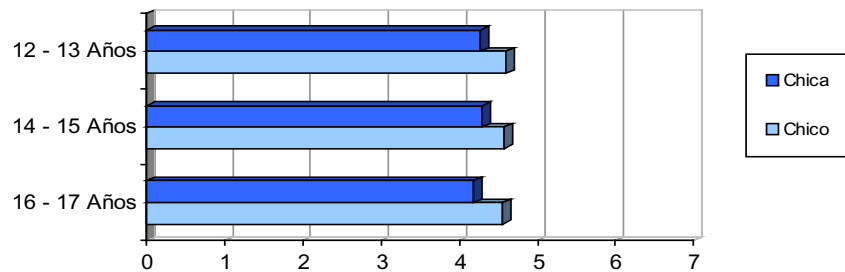


TABLA 33. OTROS VALORES SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	4.60	4.27	4.58	4.30	4.56	4.19
DT	1.18	1.12	1.14	1.08	1.15	1.09

Los resultados del análisis de varianza indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas, $F(1, 2381) = 48.25, p = .000, \eta^2 = .020$, con puntuaciones siempre más altas por parte de los chicos ($M = 4.57, DT = 1.15$) que de las chicas ($M = 4.25, DT = 1.09$).

En cuanto a la variable edad, los resultados del ANOVA, sin embargo, no mostraron diferencias significativas, manteniéndose prácticamente estables las puntuaciones de chicos y chicas en los tres grupos de edad, como puede observarse en la Tabla 33.

Sexismo

El instrumento que se utilizó para medir el grado de sexismo presente en el alumnado de la muestra fue la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (Recio, Cuadrado y Ramos, 2007). Esta escala evalúa la presencia de sexismo, tanto benévolo como hostil, respecto a rasgos y aptitudes tradicionalmente entendidas como masculinas o femeninas. Consta de dos subescalas - sexismo benévolo y sexismo hostil- compuestas por un total de 26 ítems (10 y 16 ítems respectivamente) tipo Likert con valores del 1 al 7. A partir de las puntuaciones medias de dichas subescalas, se obtuvo tanto una puntuación global de sexismo adolescente como dos puntuaciones independientes de sexismo benevolente y sexismo hostil; cuyos datos serán presentados a continuación.

Sexismo benévolo.

Esta dimensión hace referencia a un tipo de sexismo encubierto que se expresa a través de la intención de los hombres de cuidar a las mujeres, protegerlas y adorarlas, basada en una imagen de las mismas como seres inferiores, pero con un tono afectivo más positivo que el evaluado en sexismo hostil.

En la Figura 40 pueden observarse las puntuaciones obtenidas en la subescala de sexismo benevolente en los diferentes grupos de edad y sexo, además de sus desviaciones típicas en la Tabla 34.

Figura 40. Sexismo benévolo según edad y sexo

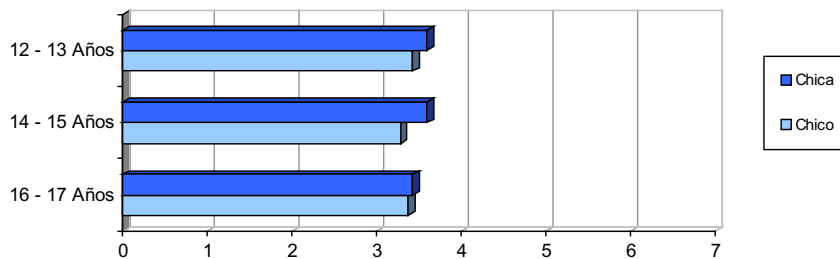


TABLA 34. SEXISMO BENÉVOLO SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3.43	3.60	3.28	3.59	3.37	3.42
DT	1.13	1.12	1.11	1.08	1.03	1.12

Tras el análisis de varianza (ANOVA), se encontraron diferencias significativas en la puntuación en sexismo benevolente de acuerdo con el sexo del alumnado, $F(1, 2322) = 19.71$, $p = .000$, $\eta^2 = .008$, ya que las chicas ($M = 3.54$, $DT = 1.10$) respondieron en esta escala de una forma significativamente más sexista -puntuaciones más altas- que los chicos ($M = 3.33$, $DT = 1.09$).

El análisis de la varianza, sin embargo, reflejó que la edad no afectó de forma estadísticamente significativa a la puntuación en sexismo benévolo del alumnado, si bien en la Figura 40 puede observarse una ligera tendencia de las chicas a mostrar menos sexismo benevolente a mayor edad.

Sexismo hostil.

Esta subescala hace referencia al sexismo tradicional, basado en una supuesta inferioridad de las mujeres como grupo.

En la Figura 41 se presentan las puntuaciones obtenidas en esta dimensión en los diferentes grupos de edad y sexo, además de sus medias y desviaciones típicas en la Tabla 35.

Figura 41. Sexismo hostil según edad y sexo

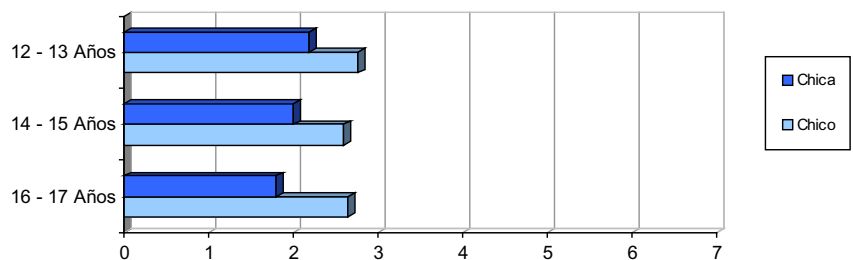


TABLA 35. SEXISMO HOSTIL SEGÚN EDAD Y SEXO

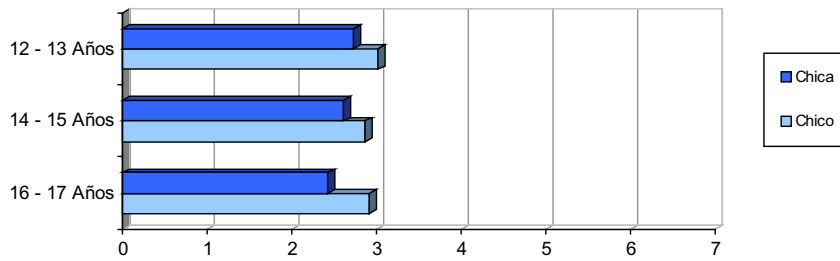
	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	2.76	2.18	2.60	2.00	2.65	1.79
DT	1.22	1.05	1.17	0.94	1.15	0.85

El análisis de los datos mostró cómo los chicos (M = 2.64, DT = 1.17) respondieron de forma estadísticamente significativa con niveles más altos de sexismo hostil que las chicas de la muestra (M = 1.97, DT = 0.94), $F(1, 2322) = 235.28, p = .000, \eta^2 = .092$. Estas diferencias aparecieron en todos los tramos de edad.

También aparecieron diferencias significativas entre las medias de los distintos grupos de edad con respecto al grado de sexismo hostil, $F(2, 2323) = 8.28, p = .000, \eta^2 = .007$, siendo los chicos y chicas más jóvenes, en este caso, quienes mostraron actitudes más sexistas. Los análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, indicaron que dichas diferencias se producían entre el alumnado de 12 - 13 años (M = 2.44, DT = 1.16) con el resto de edades: 14 - 15 años (M = 2.26, DT = 1.08, $p = .008$) y 16 - 17 años (M = 2.17, DT = 1.07, $p = .000$). Dichas diferencias pueden observarse en la Figura 41.

Puntuación total en la escala de sexismo.

Figura 42. Sexismo total según edad y sexo



En la Figura 42 aparecen reflejadas las puntuaciones de sexismo total (combinando las subescalas de sexismo benevolente y sexismo hostil) en función del sexo y la edad. Además, también pueden observarse en la Tabla 36 estas mismas puntuaciones medias y sus desviaciones típicas.

TABLA 36. SEXISMO TOTAL SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3.02	2.73	2.86	2.61	2.92	2.42
DT	1.10	0.96	1.06	0.88	1.01	0.82

Como ocurrió con los resultados de sexismo hostil, los análisis de varianza de las medias del grado de sexismo total corroboraron una relación significativa de este índice global con las variable sexo, $F(1, 2322) = 69.55$, $p = .000$, $\eta^2 = .029$. Fueron los chicos ($M = 2.91$, $DT = 1.05$) los que mostraron mayores índices de sexismo total frente a las chicas ($M = 2.57$, $DT = 0.88$).

De la misma forma, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para la variable edad, $F(2, 2323) = 6.52$, $p = .001$, $\eta^2 = .006$. En concreto, los análisis post hoc indicaron que la relación significativa se dio entre el tramo de edad de entre 12 y 13 años ($M = 2.85$, $DT = 1.03$) con el alumnado del resto edades, comprendidas entre 14 y 15 años ($M = 2.72$, $DT = 0.96$, $p = .030$) y los 16 y 17 años ($M = 2.64$, $DT = 0.94$, $p = .001$). De este modo, se confirma nuevamente que fueron los chicos y chicas más jóvenes quienes mostraron actitudes más sexistas.

Compromiso con el Aprendizaje

Esta escala explora ciertos recursos internos del alumnado como la motivación, el esfuerzo y la voluntad por aprender, estudiar y superarse en las tareas escolares. Este instrumento consta de cinco ítems con siete opciones de respuesta en escala tipo Likert.

En dicha escala las puntuaciones deben interpretarse en positivo, de manera que a mayor puntuación, mayor nivel de compromiso mostrado por los alumnos y alumnas con el aprendizaje y sus estudios.

En la Figura 43 pueden observarse las puntuaciones referidas a la comparación del compromiso con el aprendizaje en los distintos grupos de edad y sexo; mientras que en la Tabla 37 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 43. Compromiso con el aprendizaje según edad y sexo

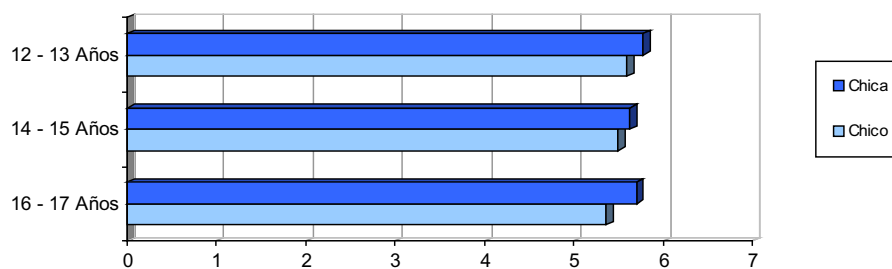


TABLA 37. COMPROMISO CON EL APRENDIZAJE SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
M	5.60	5.78	5.50	5.63	5.36	5.69
DT	0.84	0.76	0.83	0.82	0.84	0.74

El análisis de los resultados realizados mediante ANOVA puso de manifiesto la existencia de una relación estadísticamente significativa entre el sexo y el compromiso con el aprendizaje, $F(1, 2396) = 36.62, p = .000, \eta^2 = .015$; encontrando que las puntuaciones en el grupo de chicas ($M = 5.68, DT = 0.79$) siempre fueron significativamente superiores a la de los chicos ($M = 5.48, DT = 1.54$). Es decir, que las chicas mostraron un mayor compromiso con el aprendizaje que los chicos.

Además, se obtuvieron también diferencias significativas en relación a la edad,

$F(2, 2396) = 5.89, p = .003, \eta^2 = .005$. Tal y como puede observarse en la Figura 43, parece existir una tendencia descendente entre el compromiso y la edad, de manera que conforme aumenta la edad de los adolescentes, disminuyen los niveles de compromiso con el aprendizaje. De este modo, los alumnos y alumnas menores -12 y 13 años- ($M = 5.70, DT = 0.80$) informan de un nivel superior de compromiso que quienes oscilan entre los 14 y 15 años ($M = 5.58, DT = 0.83$), siendo éste mayor a su vez que el informado por quienes fluctúan entre los 16 y 17 años ($M = 5.54, DT = 0.80$).

El análisis post hoc de los datos mediante la prueba de Tukey, confirmó solamente la presencia de diferencias significativas entre el grupo de edad de 12 - 13 años y los dos grupos de mayor edad; es decir, con el alumnado con edades comprendidas entre los 14 y 15 años ($p = .012$), y con el alumnado que fluctúa entre los 16 y los 17 años ($p = .003$).

Motivación Escolar

Los datos de motivación escolar se obtuvieron a partir de una serie de preguntas referidas a diversas materias escolares que constaba de cinco ítems tipo Likert con 4 opciones de respuesta. En cada uno de estos ítems se preguntaba a los alumnos y alumnas por su grado de interés en las siguientes asignaturas: matemáticas, sociales, ciencias, lengua e idiomas; siendo 1 la valoración más negativa (nada interesante) y 4 la más positiva (muy interesante).

En la Figura 44 se observan las puntuaciones que se obtuvieron en los distintos grupos de edad y sexo. Asimismo, dichas puntuaciones medias así como sus desviaciones típicas se pueden observar en la Tabla 38.

Figura 44. *Motivación escolar según edad y sexo*

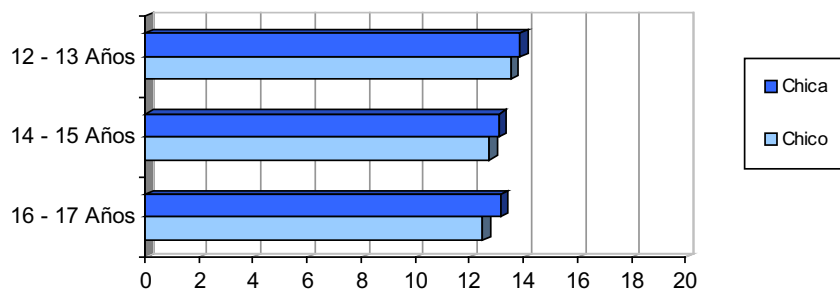


TABLA 38. MOTIVACIÓN ESCOLAR SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	13.54	13.88	12.73	13.08	12.47	13.14
DT	2.99	2.99	3.26	3.02	2.81	2.54

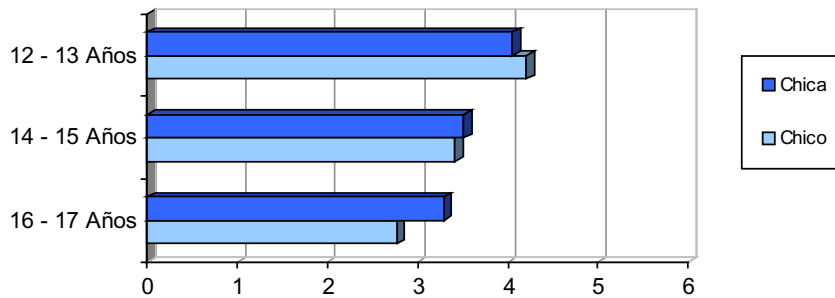
Se realizó un análisis de varianzas (ANOVA) para conocer la relación existente entre la motivación escolar y el sexo. El análisis mostró diferencias estadísticamente significativas en motivación escolar, $F(1, 2392) = 12.58, p = .000, \eta^2 = .005$; siendo las chicas las que obtuvieron puntuaciones significativamente mayores ($M = 13.25, DT = 2.89$) que los chicos ($M = 12.82, DT = 3.09$).

De la misma manera, se estudió la posible relación entre la variable motivación escolar con la variable edad, encontrándose también una relación estadísticamente significativa, $F(2, 2393) = 15.30, p = .000, \eta^2 = .013$. Como puede intuirse al observar la Figura 44, la motivación hacia lo académico parece disminuir según avanza la edad de los y las adolescentes. Posteriormente, se realizaron análisis post hoc mediante la prueba Tukey para estudiar dónde se daban esas diferencias entre motivación escolar y la edad. Dicha prueba reveló que las diferencias significativas solamente se daban entre el tramo de edad de 12 a 13 años ($M = 13.72, DT = 2.99$), con respecto a los otros grupos de edad; es decir, con el tramo de 14 a 15 años ($M = 12.93, DT = 3.13, p = .000$) y con el tramo de 16 a 17 años ($M = 12.84, DT = 2.68, p = .000$).

Rendimiento Académico

El rendimiento académico se midió a través de una serie de ítems en los que se preguntaba a los alumnos y alumnas por las calificaciones obtenidas al final del curso anterior. Para cada ítem relativo a una materia se ofrecían seis opciones de respuesta (1 = varios suspensos -3 o más-, 2 = algún suspenso -1 ó 2-, 3 = aprobado raspado o por los pelos, 4 = aprobado y algún notable, 5 = notable y algún sobresaliente y 6 = sobresaliente en casi todo).

Figura 45. Rendimiento académico según edad y sexo



Las puntuaciones obtenidas en los distintos grupos de edad y sexo con respecto al rendimiento académico del alumnado aparecen reflejadas en la Figura 45; mientras que en la Tabla 39 se presentan dichas puntuaciones medias acompañadas de sus desviaciones típicas.

TABLA 39. RENDIMIENTO ACADÉMICO SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	4.20	4.05	3.42	3.51	2.77	3.29
DT	1.59	1.65	1.71	1.84	1.70	1.73

Los resultados del análisis de varianzas (ANOVA) indicaron una relación significativa entre el rendimiento académico y la variable sexo, $F(1, 2392) = 5.31$, $p = .021$, $\eta^2 = .002$, siendo las chicas ($M = 3.55$, $DT = 1.79$) las que mostraron, en general, un mayor rendimiento académico frente a los chicos ($M = 3.38$, $DT = 1.75$) como muestra la Figura 45. No obstante, esas diferencias son claramente superiores en el tramo de edad de los 16 - 17 años, e incluso son ligeramente favorables en los chicos para el grupo comprendido entre los 12 y 13 años.

Por otra parte, el análisis de los resultados también reflejaron la existencia de una relación estadísticamente significativa entre rendimiento académico y edad, $F(2, 2393) = 54.43$, $p = .000$, $\eta^2 = .044$, puesto que éste disminuía según avanzaba la adolescencia. A partir de la prueba Tukey se pudo concluir que existían diferencias estadísticamente significativas ($p = .000$) entre las medias de todos los grupos de edad estudiados: 12 - 13 años ($M = 4.12$, $DT = 1.62$), 14 - 15 años ($M = 3.47$, $DT = 1.78$) y 16 - 17 años ($M = 3.05$, $DT = 1.73$).

4.1.2. ESTILO DE VIDA

Para evaluar el estilo de vida de los adolescentes se utilizó una escala creada por nuestro equipo de investigación que contiene 16 preguntas relacionadas con esta variable. En cada ítem se mide la frecuencia con la que practican actividades físicas o deportivas, el consumo de programas de televisión y vídeos, el uso de ordenadores y videojuegos, el contacto con los amigos y amigas, la participación en actividades organizadas, el tiempo de estudio, el consumo de sustancias y las rutinas relacionadas con el sueño.

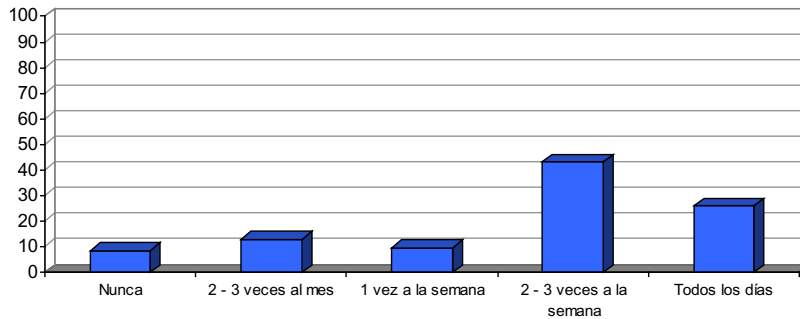
En las páginas siguientes se presentan los resultados para cada una de las variables de estilo de vida evaluadas. En primer lugar, se muestran las distribuciones de las respuestas en cada ítem considerando conjuntamente a los chicos y las chicas de la muestra. Seguidamente se describen las relaciones entre el estilo de vida, la edad, el sexo, el nivel educativo de los padres, el nivel socioeconómico familiar y el tamaño de la localidad de residencia. Para el análisis de estas relaciones, con el objetivo de presentar los resultados de forma más parsimoniosa, se trataron las variables de estilo de vida como variables cuantitativas, ya que estas variables estaban medidas en una escala ordinal.

En un apartado final, tras los resultados de los ítems de estilo de vida, se exponen las relaciones encontradas entre los mismos y la percepción que los chicos y chicas de la muestra tienen sobre su propia familia, el centro educativo al que acuden y la comunidad en la que viven.

La Actividad Física y Deportiva

Se preguntó a los adolescentes de la muestra la frecuencia con la que realizaban algún tipo de actividad física o deportiva (jugar al fútbol, correr, nadar, etc.) mediante una pregunta en la que tenían que elegir entre cinco posibles opciones. En la Figura 46 se pueden ver las respuestas obtenidas en cada uno de los valores de esta variable.

Figura 46. Actividad física o deportiva



Como puede observarse, casi el 70% de los chicos y chicas de la muestra afirmaron realizar actividades físicas o deportivas más de 2 ó 3 veces a la semana o diariamente, existiendo un 8,5% de todos los encuestados que nunca hacían ejercicio físico.

Para detectar posibles diferencias relacionadas con el sexo o la edad, se llevó a cabo análisis descriptivos en cada grupo. En la Figura 47 se observan las puntuaciones medias que se obtuvieron según el grupo de edad y sexo de pertenencia. En la Tabla 40 aparecen las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas tras los análisis estadísticos.

Figura 47. Actividad física según edad y sexo

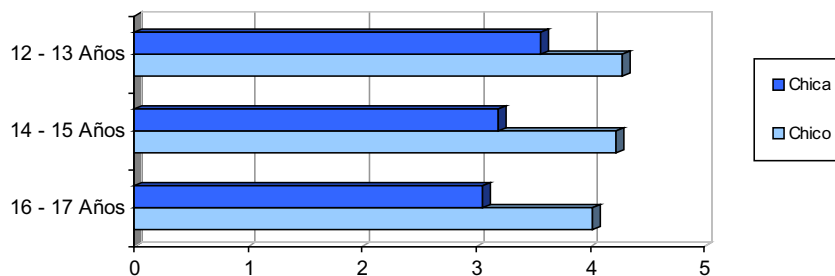


TABLA 40. ACTIVIDAD FÍSICA SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	4.28	3.57	4.23	3.2	4.02	3.06
DT	0.88	1.10	0.99	1.25	1.03	1.28

Se observa que en esta pregunta los chicos puntúan por encima de las chicas. Por otro lado, también se aprecia un descenso en la participación en actividades cuando aumenta la edad.

Para confirmar estadísticamente estos resultados se llevó a cabo un análisis de varianzas (ANOVA) que permitió confirmar la relación existente entre la actividad física y el sexo. Dicho análisis reveló diferencias significativas en dicha variable, $F(1, 2394) = 408.04$, $p = .000$, $\eta^2 = .146$, ya que los chicos ($M = 4.18$, $DT = 0.98$) puntuaron más alto que las chicas ($M = 3.23$, $DT = 1.24$) en todos los grupos de edad.

También se descubrieron diferencias asociadas a la edad, $F(2, 2393) = 15.78$, $p = .000$, $\eta^2 = .013$, indicando que el grupo de menor edad ($M = 3.89$, $DT = 1.06$) puntuó más alto que los chicos y chicas de 14 - 15 años ($M = 3.65$, $DT = 1.25$) y que el grupo de 16 - 17 años ($M = 3.49$, $DT = 1.27$).

Se realizaron análisis post hoc mediante la prueba Tukey para estudiar dónde se daban esas diferencias entre actividad física y la edad. Estos análisis hallaron una disminución significativa entre el tramo de edad que va de los 12 y los 13 años al grupo de 14 y 15 años ($p = .011$), así como ese primer grupo y el de 16 y 17 años, ($p = .000$). Igualmente, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de 14 y 15 años y el de 16 y 17 ($p = .020$), por lo que se confirmó el descenso en actividad física a medida que la edad aumentó.

En lo que respecta a las relaciones entre actividad física y nivel educativo de los padres, se llevó a cabo una comparación de las puntuaciones en cada uno de los grupos de nivel educativo parental de la muestra. La Figura 48 y la Tabla 41 muestran los resultados de dichos análisis.

Figura 48. Actividad física y nivel educativo de los padres

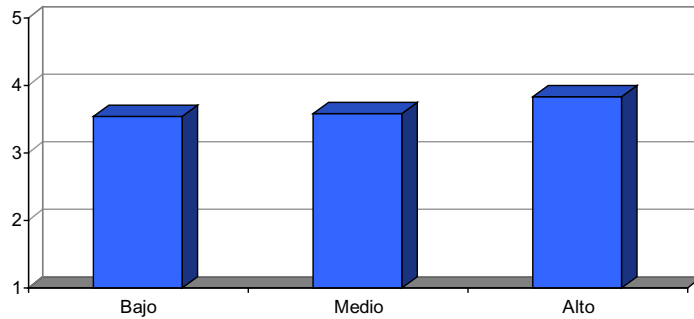


TABLA 41. ACTIVIDAD FÍSICA SEGÚN NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES

	Nivel Educativo Bajo	Nivel Educativo Medio	Nivel Educativo Alto
M	3.55	3.59	3.84
DT	1.31	1.25	1.08

Para confirmar estadísticamente las diferencias observadas en la distribución, se elaboró un análisis de varianzas (ANOVA) que permitió confirmar la relación existente entre la actividad física y nivel educativo de los padres, $F(2, 2391) = 11.37$, $p = .000$, $\eta^2 = .009$.

Se realizaron análisis post hoc mediante la prueba Tukey para estudiar dónde se daban esas diferencias entre actividad física y nivel educativo de los padres. Estos análisis no detectaron diferencias entre los grupos de nivel educativo bajo y medio, pero sí entre nivel educativo bajo y alto ($p = .000$), y entre nivel educativo medio y alto ($p = .000$).

En lo que respecta a las relaciones entre actividad física y el estatus socioeconómico familiar, se procedió a una comparación de las puntuaciones en cada uno de los grupos de esta variable. La Figura 49 y la Tabla 42 muestran los resultados de dichos análisis.

Figura 49. Actividad física y estatus socioeconómico de los padres

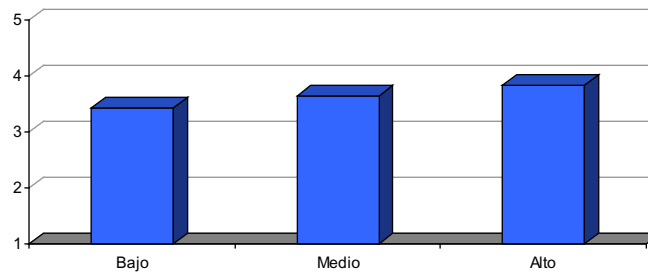


TABLA 42. ACTIVIDAD FÍSICA SEGÚN EL ESTATUS SOCIOECONÓMICO DE LOS PADRES

	Nivel Socioeconómico Bajo	Nivel Socioeconómico Medio	Nivel Socioeconómico Alto
M	3.42	3.64	3.83
DT	1.36	1.23	1.10

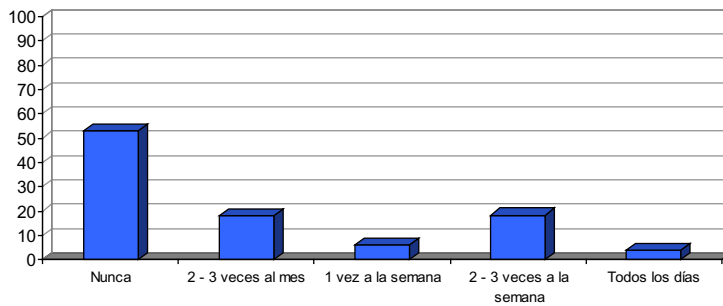
Para confirmar estadísticamente las diferencias observadas en la distribución, se llevó a cabo un análisis de varianzas (ANOVA) que permitió confirmar la relación existente entre la actividad física y estatus socioeconómico, $F(2, 2393) = 21.23$, $p = .000$, $\eta^2 = .017$.

Se realizaron análisis post hoc mediante la prueba Tukey para estudiar dónde se daban esas diferencias entre actividad física y estatus socioeconómico familiar. Estos análisis detectaron diferencias entre todos los grupos: los de estatus socioeconómico bajo y medio ($p = .003$); los de nivel medio y alto ($p = .004$) y el de estatus alto con los otros dos ($p = .000$).

Los análisis estadísticos realizados para detectar posibles diferencias entre los sujetos que vivían en ambiente rural y urbano no mostraron diferencias significativas en el tiempo dedicado a la actividad física en un contexto u otro.

Las Actividades Extraescolares

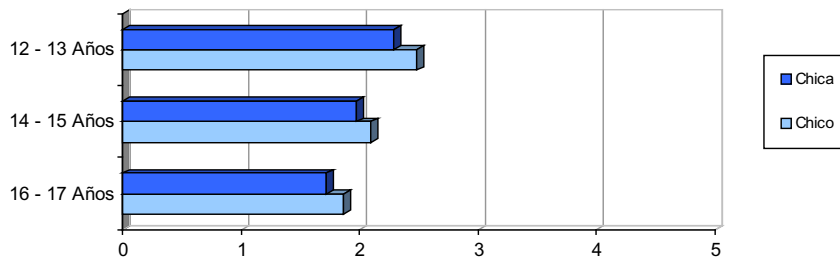
Figura 50. Participación en actividades extraescolares



Otro de los ámbitos explorados para conocer los estilos de vida fue la participación de los chicos y chicas adolescentes en actividades extraescolares organizadas por el instituto/colegio, ayuntamiento y/o asociaciones (deporte, música, teatro, etc.). En la Figura 50 se presentan las respuestas obtenidas en cada uno de los valores de esta variable.

Como puede observarse, un elevado porcentaje de adolescentes nunca han participado en actividades extraescolares (53.17%), existiendo algo más de un 20% que sí lo ha hecho con cierta frecuencia.

Figura 51. Participación en actividades extraescolares según edad y sexo



En la Figura 51 se observan las puntuaciones medias que se obtuvieron en los diferentes grupos de edad y sexo. En la Tabla 43 aparecen las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas tras los análisis estadísticos.

TABLA 43. PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	2.48	2.29	2.09	1.97	1.87	1.72
DT	1.46	1.38	1.32	1.26	1.19	1.17

Se aprecia que en la participación en actividades extraescolares, como ocurría con la actividad física y deportiva, los chicos puntuaban por encima de las chicas. Por otro lado, se daba un descenso en la participación en actividades tanto de las chicas como de los chicos cuando aumentaba la edad. Finalmente, puede observarse que la frecuencia de participación en actividades extraescolares organizadas era mucho menor que la realización de actividades físicas.

El análisis de varianzas (ANOVA) permitió confirmar la relación existente entre la participación en actividades extraescolares y el sexo. Dicho análisis reveló diferencias significativas en dicha variable, $F(1, 2394) = 7.19$, $p = .007$, $\eta^2 = .003$, ya que los chicos ($M = 2.10$, $DT = 1.33$) puntuaron más alto que las chicas ($M = 1.96$, $DT = 1.27$) en todos los grupos de edad.

También se descubrieron diferencias asociadas a la edad, $F(2, 2393) = 31.06$, $p = .000$, $\eta^2 = .025$, indicando que el grupo de menor edad ($M = 2.38$, $DT = 1.42$) puntuó más alto que los chicos y chicas de 14 - 15 años ($M = 2.02$, $DT = 1.29$) y que el grupo de 16 - 17 años ($M = 1.78$, $DT = 1.18$).

Se realizaron análisis post hoc mediante la prueba Tukey para estudiar dónde se daban esas diferencias en relación a la participación en actividades extraescolares y la edad. Estos análisis hallaron una disminución significativa entre el tramo de edad que va de los 12 y los 13 años al grupo de 14 y 15 años ($p = .000$), así como ese primer grupo y el de 16 y 17 años, ($p = .000$). Igualmente, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de 14 y 15 años y el de 16 y 17 ($p = .000$), por lo que se confirmó el descenso en la participación en actividades extraescolares a medida que la edad aumentó.

En lo que respecta a las relaciones entre actividades extraescolares y nivel educativo de los padres, se llevó a cabo una comparación de las puntuaciones en cada uno de los grupos de nivel educativo parental de la muestra. La Figura 52 y la Tabla 44 muestran los resultados de dichos análisis.

Figura 52. Actividades extraescolares y nivel educativo de los padres

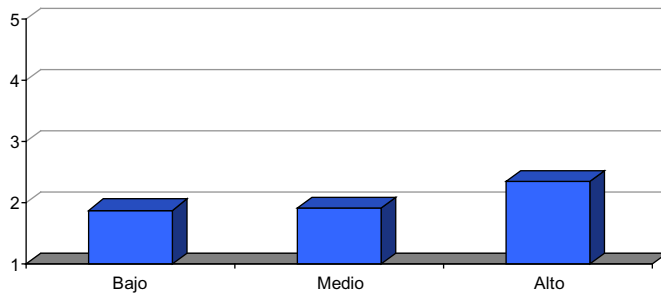


TABLA 44. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES SEGÚN NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES

	Nivel Educativo Bajo	Nivel Educativo Medio	Nivel Educativo Alto
M	1.88	1.91	2.35
DT	1.21	1.25	1.41

Para confirmar estadísticamente las diferencias observadas entre los grupos, se realizó un análisis de varianzas (ANOVA) que permitió confirmar la relación existente entre la participación en actividades extraescolares de los adolescentes y el nivel educativo de sus padres, $F(2, 2391) = 29.59$, $p = .000$, $\eta^2 = .024$.

Se elaboraron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para estudiar dónde se daban esas diferencias entre participación en actividades extraescolares y nivel educativo de los padres. Igual que ocurriera con la actividad física, estos análisis no detectaron diferencias entre los grupos de nivel educativo bajo y medio, pero sí entre nivel educativo bajo y alto ($p = .000$), y entre nivel educativo medio y alto ($p = .000$).

El estatus socioeconómico de la familia también se relacionó con la participación de los adolescentes en actividades extraescolares. La Figura 53 y la Tabla 45 muestran los resultados de dichos análisis.

Figura 53. Actividades extraescolares y estatus socioeconómico familiar

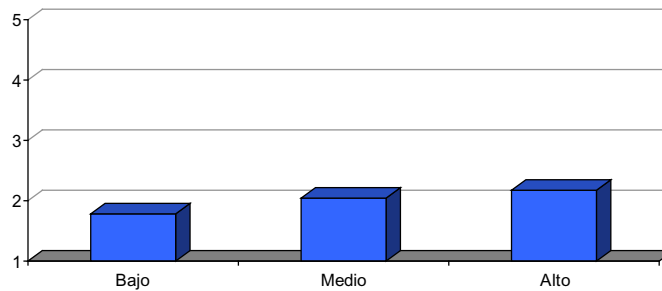


TABLA 45. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES SEGÚN ESTATUS SOCIOECONÓMICO FAMILIAR

	Nivel Socioeconómico Bajo	Nivel Socioeconómico Medio	Nivel Socioeconómico Alto
M	1.78	2.04	2.17
DT	1.21	1.29	1.34

Para confirmar estadísticamente las diferencias observadas en la distribución, llevamos a cabo un análisis de varianzas (ANOVA) que nos permitió confirmar la relación existente entre la actividades extraescolares y estatus socioeconómico, $F(2, 2393) = 17.49$, $p = .000$, $\eta^2 = .014$.

Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para estudiar dónde se daban esas diferencias entre la participación en actividades extraescolares y el estatus socioeconómico familiar. Estos análisis detectaron diferencias entre todos los grupos ($p = .000$), excepto entre el de nivel medio y alto.

Finalmente, se compararon las puntuaciones en función de la procedencia rural o urbana de los sujetos. En la Figura 54 y la Tabla 46 se observan las puntuaciones medias y desviaciones típicas en ambos grupos.

Figura 54. Actividades extraescolares y procedencia rural/urbana

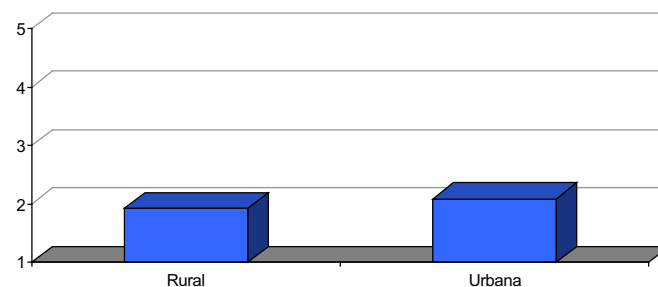


TABLA 46. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES SEGÚN PROCEDENCIA RURAL/URBANA

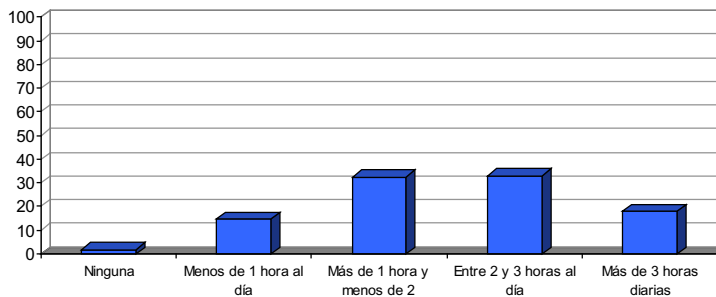
	Rural	Urbana
M	1.93	2.09
DT	1.25	1.33

El análisis de varianzas (ANOVA) confirmó las diferencias entre ambos grupos, $F(1, 2394) = 9.19$, $p = .002$, $\eta^2 = .004$.

Tiempo Dedicado a Ver Televisión y Vídeos

Para conocer el estilo de vida de nuestros adolescentes es importante saber a qué dedican su tiempo libre en casa. Para acceder a esa información se exploró el tiempo que dedican a ver la televisión y vídeos. En la Figura 55 se observan las respuestas obtenidas en cada uno de los valores de esta variable por el conjunto de adolescentes de la muestra.

Figura 55. Tiempo dedicado a ver TV y videos



Como puede apreciarse en el diagrama de barras que aparece sobre estas líneas, la mayoría de los chicos y chicas adolescentes (más del 60%) dedica entre 1 y 3 horas a esta actividad de forma cotidiana. Hay un grupo cercano al 20% que ve la televisión más de tres horas diarias, existiendo menos de un 17% que ve programas de televisión menos de una hora al día o que no la ve nunca.

¿Existen diferencias entre chicos y chicas? ¿Se ve más televisión en determinadas edades? Para contestar a estas preguntas se realizaron análisis estadísticos cuyos resultados aparecen reflejados en la Figura 56 en la que se observan las puntuaciones medias que se obtuvieron en los diferentes grupos de edad y sexo. En la Tabla 47 aparecen las puntuaciones medias y desviaciones típicas alcanzadas tras los análisis estadísticos.

TABLA 47. TIEMPO DEDICADO A VER TV Y VÍDEOS SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3.47	3.59	3.47	3.65	3.32	3.45
DT	1.03	0.95	1.02	0.98	0.98	1.01

Podemos ver que en todos los grupos de edad las chicas puntuaron más alto que los chicos. Además, parece que el consumo de televisión y vídeos es parecido en todos los grupos de edad, apreciándose un ligero descenso en el grupo de chicos y chicas mayores.

La confirmación de estos resultados se obtuvo mediante un análisis de varianza (ANOVA) que reveló diferencias significativas en dicha variable, $F(1, 2394) = 13.42$, $p = .000$, $\eta^2 = .006$, ya que los chicos ($M = 3.42$, $DT = 1.01$) puntuaron más bajo que las chicas ($M = 3.58$, $DT = 0.99$) en todos los grupos de edad.

También se descubrieron diferencias asociadas a la edad, $F(2, 2393) = 7.24$, $p = .001$, $\eta^2 = .006$, que muestran que el grupo de 12 - 13 ($M = 3.53$, $DT = 0.99$) y el de 14 - 15 años ($M = 3.57$, $DT = 1.00$) puntuaron más alto que los chicos y chicas de 16 - 17 años ($M = 3.39$, $DT = 1.00$).

Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para estudiar dónde se daban esas diferencias en el uso de la televisión y los vídeos en función de la edad. Estos análisis hallaron una disminución significativa entre el tramo de edad que va de los 12 - 13 años al grupo de 16 - 17 años ($p = .047$), así como entre el grupo de 14 - 15 años y el de 16 - 17 años, ($p = .001$), por lo que se confirmó el descenso del consumo de televisión y vídeos en el grupo de chicas y chicos mayores.

En lo que respecta a las relaciones entre el tiempo dedicado a ver televisión y vídeos y el nivel educativo de los padres, la Figura 57 y la Tabla 48 muestran los resultados de dichos análisis.

Figura 57. Tiempo dedicado a ver TV y vídeos según nivel educativo de los padres

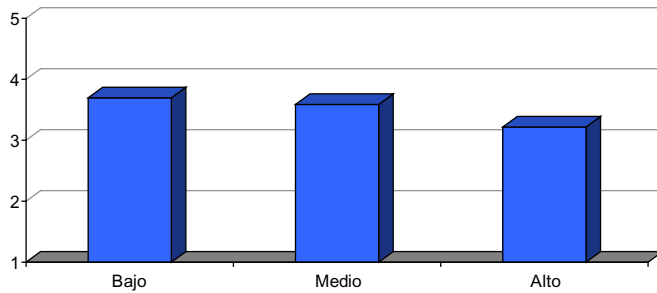


TABLA 48. TIEMPO DEDICADO A VER TV Y VÍDEOS SEGÚN NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES

	Nivel Educativo Bajo	Nivel Educativo Medio	Nivel Educativo Alto
M	3.69	3.58	3.22
DT	0.97	0.99	0.98

Para contrastar estadísticamente las diferencias aparentes entre los grupos, se llevó a cabo un análisis de varianzas (ANOVA) que permitió confirmar la relación existente entre el tiempo dedicado a esta actividad y el nivel educativo de los padres, $F(2, 2391) = 39.98$, $p = .000$, $\eta^2 = .032$.

Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para estudiar dónde se daban esas diferencias entre participación en actividades extraescolares y nivel educativo de los padres. Una vez más, no se detectaron diferencias entre los grupos de nivel educativo bajo y medio, pero sí entre nivel educativo bajo y alto ($p = .000$), y entre nivel educativo medio y alto ($p = .000$).

En lo que respecta a las relaciones entre el tiempo dedicado a ver televisión y vídeos y el estatus socioeconómico familiar, la Figura 58 y la Tabla 49 muestran los resultados de dichos análisis.

Figura 58. *Tiempo dedicado a ver la TV y vídeos y estatus socioeconómico familiar*

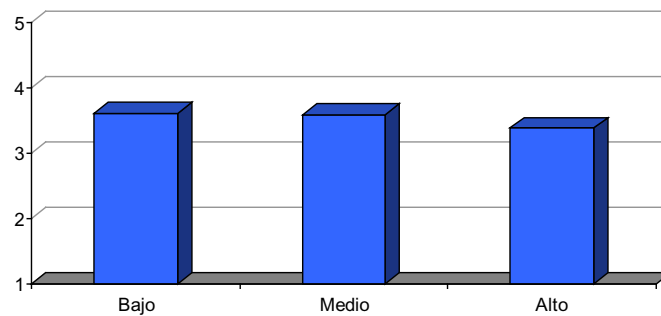


TABLA 49. TIEMPO DEDICADO A VER TV Y VÍDEOS SEGÚN ESTATUS SOCIOECONÓMICO FAMILIAR

	Nivel Socioeconómico Bajo	Nivel Socioeconómico Medio	Nivel Socioeconómico Alto
M	3.61	3.58	3.38
DT	1.00	1.01	0.98

Para contrastar estadísticamente las diferencias aparentes entre los grupos, se realizó un análisis de varianzas (ANOVA) que permitió confirmar la relación existente entre el tiempo dedicado a ver programas de televisión o vídeos y el estatus socioeconómico familiar, $F(2, 2391) = 13.42, p = .000, \eta^2 = .011$.

Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para estudiar dónde se daban esas diferencias entre esta variable y el estatus socioeconómico familiar. No se detectaron diferencias significativas entre los grupos de estatus bajo y medio, pero sí entre los de estatus bajo y alto ($p = .000$), y entre los de estatus medio y alto ($p = .000$).

La procedencia rural o urbana de los sujetos también se relacionó con el tiempo dedicado a ver programas de televisión y vídeos. La Figura 59 y la Tabla 50 muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas de ambos grupos.

Figura 59. Tiempo dedicado a ver TV y videos y procedencia rural/urbana

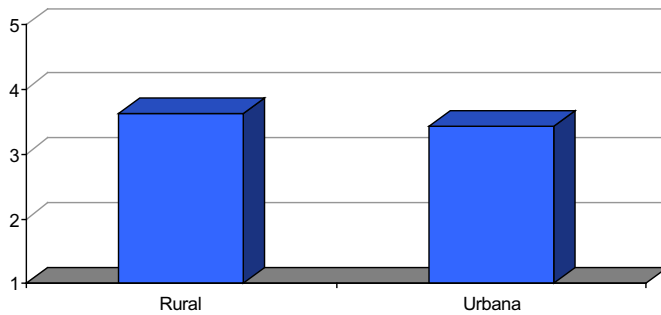


TABLA 50. TIEMPO DEDICADO A VER TV Y VÍDEOS SEGÚN PROCEDENCIA RURAL/URBANA

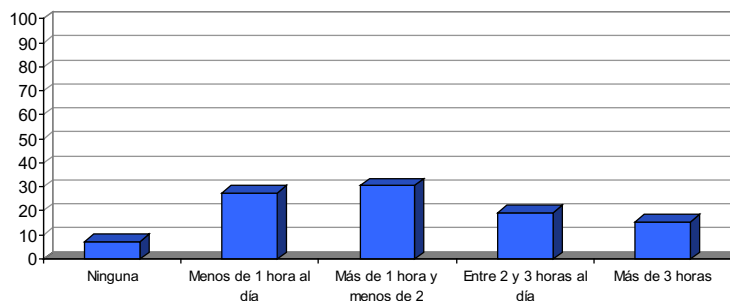
	Rural	Urbana
M	3.62	3.42
DT	1.22	1.01

El análisis de varianzas (ANOVA) confirmó las diferencias entre ambos grupos, $F(1, 2394) = 22.05$, $p = .000$, $\eta^2 = .009$.

Tiempo Dedicado al Ordenador y los Videojuegos

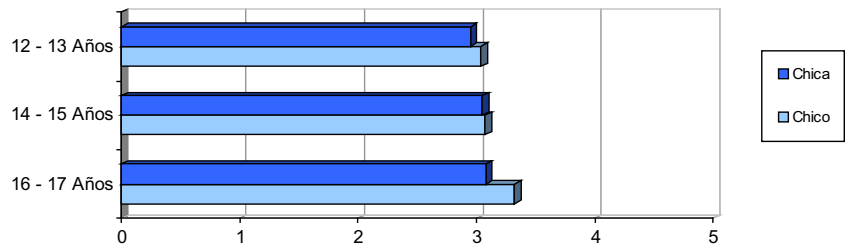
El uso de ordenadores y videojuegos fue otra de las rutinas que se exploraron para conocer el día a día de los chicos y las chicas adolescentes. En la Figura 60 pueden observarse las respuestas obtenidas en cada uno de los valores de esta variable para el conjunto de adolescentes de la muestra.

Figura 60. Tiempo dedicado al ordenador y a los videojuegos



Más de la mitad de los adolescentes encuestados dicen dedicar menos de dos horas a esta actividad. Se aprecia que en torno al 16% emplea más de tres horas diarias al ordenador y los videojuegos.

Figura 61. Tiempo dedicado al ordenador y los videojuegos según edad y sexo



En la Figura 61 se observan las puntuaciones medias que se obtuvieron en los diferentes grupos de edad y sexo. En la Tabla 51 aparecen las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas tras los análisis estadísticos.

TABLA 51. TIEMPO DEDICADO AL ORDENADOR Y LOS VIDEOJUEGOS SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3.04	2.95	3.07	3.05	3.32	3.08
DT	1.07	1.18	1.09	1.19	1.16	1.25

Lo más llamativo de la figura y la tabla que hemos presentado es el aumento que se observa en el uso de ordenadores y videojuegos en el grupo de chicos mayores, además de una ligera diferencia ligada al sexo que se expresa en el mayor tiempo dedicado a esta actividad por parte de los chicos.

El análisis de varianza (ANOVA) reveló diferencias significativas entre chicos y chicas, $F(1, 2394) = 4.41, p = .036, \eta^2 = .002$, ya que los chicos ($M = 3.14, DT = 1.11$) puntuaron más alto que las chicas ($M = 3.04, DT = 1.21$).

También se descubrieron diferencias asociadas a la edad, $F(2, 2393) = 4.62, p = .010, \eta^2 = .004$, que muestran que el grupo de 12 - 13 ($M = 2.99, DT = 1.13$) puntuó más bajo que los chicos y chicas de 16 - 17 años ($M = 3.19, DT = 1.21$).

Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para estudiar dónde

se daban esas diferencias en el uso del ordenador y los videojuegos en función de la edad. Estos análisis hallaron un aumento significativo entre el tramo de edad de los 12 - 13 años al grupo de 16 - 17 años ($p = .012$).

También se cruzó el uso de ordenadores y videojuegos con el nivel educativo de los padres. La Figura 62 y la Tabla 52 muestran los resultados de dichos análisis.

Figura 62. Tiempo dedicado al ordenador y los videojuegos y nivel educativo de los padres

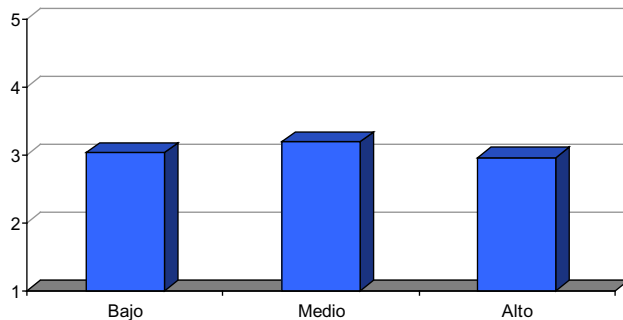


TABLA 52. TIEMPO DEDICADO AL ORDENADOR Y LOS VIDEOJUEGOS SEGÚN NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES

	Nivel Educativo Bajo	Nivel Educativo Medio	Nivel Educativo Alto
M	3.03	3.19	2.96
DT	1.20	1.19	1.06

Para contrastar estadísticamente las diferencias aparentes entre los grupos, se llevó a cabo un análisis de varianzas (ANOVA) que permitió confirmar la relación existente entre esta variable y el nivel educativo de los padres, $F(2, 2391) = 9.41$, $p = .000$, $\eta^2 = .008$.

Se realizaron análisis post hoc mediante la prueba Tukey para estudiar dónde se daban esas diferencias entre uso de ordenadores y videojuegos y nivel educativo de los padres. No se detectaron diferencias entre los grupos de nivel educativo bajo y alto, pero sí entre nivel educativo bajo y medio ($p = .012$), y entre nivel educativo medio y alto ($p = .000$).

El estatus socioeconómico familiar también se relacionó con el uso de ordenadores y videojuegos. La Figura 63 y la Tabla 53 muestran los resultados de dichos análisis.

TABLA 53. TIEMPO DEDICADO AL ORDENADOR Y LOS VIDEOJUEGOS SEGÚN ESTATUS SOCIOECONÓMICO FAMILIAR

	Nivel Socioeconómico Bajo	Nivel Socioeconómico Medio	Nivel Socioeconómico Alto
M	2.95	3.12	3.15
DT	1.20	1.19	1.12

Se llevó a cabo un análisis de varianzas (ANOVA) que permitió confirmar la relación existente entre esta variable y el estatus socioeconómico familiar, $F(2, 2393) = 6.01$, $p = .002$, $\eta^2 = .005$.

Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para estudiar dónde se daban esas diferencias entre uso de ordenadores y videojuegos y estatus socioeconómico familiar. Se detectaron diferencias entre los grupos de nivel socioeconómico bajo y medio ($p = .018$) y entre estatus bajo y alto ($p = .003$).

Por último, la procedencia rural o urbana de los sujetos también se relacionó con el tiempo dedicado al ordenador y los videojuegos. La Figura 64 y la Tabla 54 muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas de ambos grupos.

Figura 64. Tiempo dedicado al ordenador y los videojuegos según procedencia rural/urbana

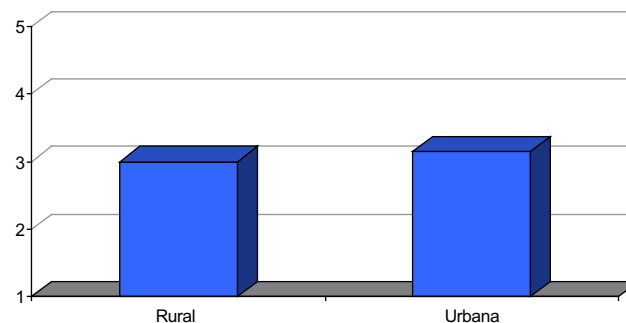


TABLA 54. TIEMPO DEDICADO AL ORDENADOR Y LOS VIDEOJUEGOS SEGÚN PROCEDENCIA RURAL/URBANA

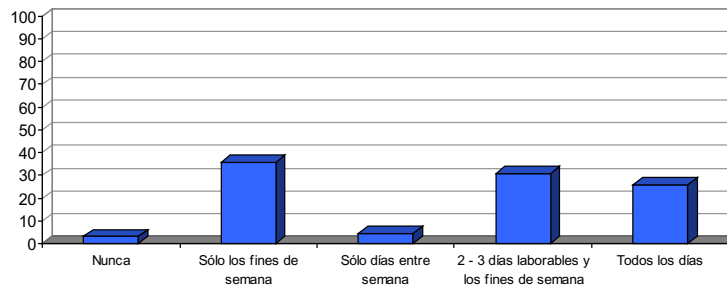
	Rural	Urbana
M	3.00	3.15
DT	1.19	1.14

El análisis de varianzas (ANOVA) confirmó las diferencias entre ambos grupos, $F(1, 2394) = 8.68, p = .003, \eta^2 = .004$.

Tiempo Dedicado a Estar con los Amigos y Amigas

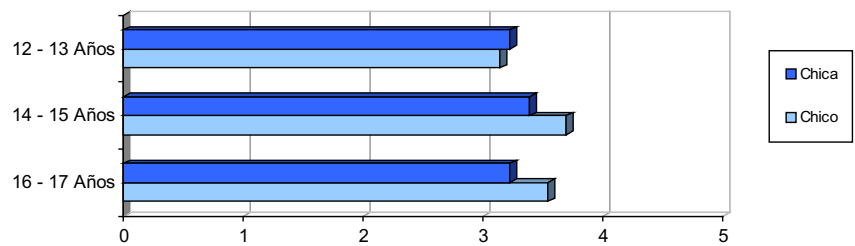
No se puede conocer el estilo de vida de un adolescente si no se conocen sus relaciones con los amigos y amigas. Por este motivo, se decidió incluir una pregunta sobre la frecuencia de contacto con los iguales. La Figura 65 muestra los resultados que se obtuvieron.

Figura 65. Estar con los amigos fuera del colegio



El porcentaje más alto que se observa en la Figura 65 indica que más de un tercio de los encuestados mantenía el contacto con los iguales sólo los fines de semana. No obstante, más de la mitad dijo verse con sus amigos y amigas también dos o tres días a la semana (casi un 31%) o todos los días (casi el 26%).

Figura 66. Tiempo dedicado a estar con las amistades según edad y sexo



En la Figura 66 se observan las puntuaciones medias que se obtuvieron en los diferentes grupos de edad y sexo. La Tabla 55 muestra las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas tras los análisis estadísticos.

TABLA 55. TIEMPO DEDICADO A ESTAR CON LAS AMISTADES SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3.14	3.22	3.69	3.39	3.54	3.22
DT	1.31	1.24	1.3	1.27	1.29	1.24

A los 14 - 15 años aparecían puntuaciones más altas que en los otros grupos de edad tanto en el caso de los chicos como en el de las chicas. Excepto en el primer grupo de edad, los chicos presentaban puntuaciones más altas que las chicas.

El análisis de varianzas (ANOVA) permitió confirmar la relación existente entre la participación en actividades extraescolares y el sexo. Dicho análisis reveló diferencias significativas en dicha variable, $F(1, 2394) = 18.12, p = .000, \eta^2 = .008$, ya que los chicos ($M = 3.53, DT = 1.31$) puntuaron más alto que las chicas ($M = 3.3, DT = 1.25$).

También se descubrieron diferencias asociadas a la edad, $F(2, 2393) = 12.12, p = .000, \eta^2 = .010$, ya que el grupo de menor edad ($M = 3.18, DT = 1.27$) puntuó más bajo que los chicos y chicas de 14 - 15 años ($M = 3.52, DT = 1.29$) y que el grupo de 16 - 17 años ($M = 3.36, DT = 1.27$).

Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para estudiar dónde se daban esas diferencias entre el contacto con iguales y la edad. Estos análisis hallaron un aumento significativo entre el tramo de edad que va de los 12 - 13 años al grupo de 14 - 15 años ($p = .000$). También se comprobó un descenso entre los grupos de 14 - 15

años y el de 16 - 17 ($p = .030$). Las diferencias entre los grupos de 12 - 13 años y 16 - 17 años también fueron significativas ($p = .044$).

También se exploraron las relaciones entre el tiempo dedicado a estar con las amistades fuera del centro con el nivel educativo de los padres. La Figura 67 y la Tabla 56 muestran los resultados de dichos análisis.

Figura 67. Tiempo dedicado a estar con las amistades y nivel educativo de los padres

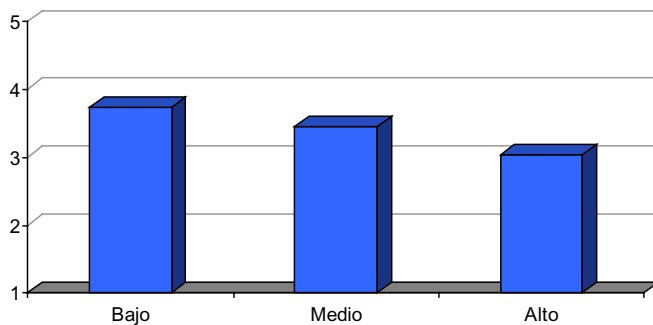


TABLA 56. TIEMPO DEDICADO A ESTAR CON LAS AMISTADES SEGÚN NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES

	Nivel Educativo Bajo	Nivel Educativo Medio	Nivel Educativo Alto
M	3.73	3.44	3.03
DT	1.30	1.28	1.18

Para contrastar estadísticamente el descenso de las puntuaciones en contacto con iguales según aumenta el nivel educativo de los padres, se llevó a cabo un análisis de varianzas (ANOVA) que permitió confirmar estadísticamente este resultado, $F(2, 2391) = 50.80$, $p = .000$, $\eta^2 = .041$.

Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para estudiar dónde se daban esas diferencias entre contacto con iguales y nivel educativo de los padres. Se detectaron diferencias entre todas las combinaciones posibles de los tres grupos de nivel educativo parental ($p = .000$), confirmando un descenso en el contacto con iguales cuando aumenta el nivel educativo de los padres.

El estatus socioeconómico de la familia fue otra de las variables que se relacionó con el contacto que tiene el adolescente con los iguales fuera del centro educativo.

En la Figura 68 y la Tabla 57 se muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas en cada uno de los grupos.

Figura 68. Tiempo dedicado a estar con las amistades y estatus socioeconómico familiar

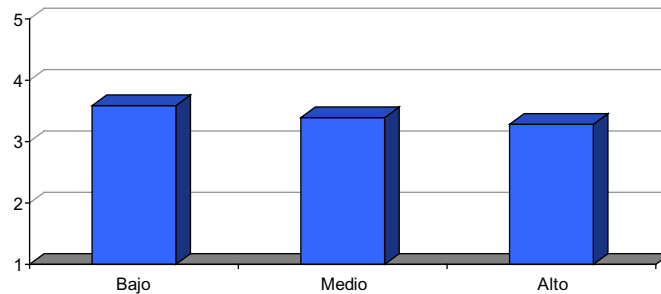


TABLA 57. TIEMPO DEDICADO A ESTAR CON LAS AMISTADES SEGÚN ESTATUS SOCIOECONÓMICO FAMILIAR

	Nivel Socioeconómico Bajo	Nivel Socioeconómico Medio	Nivel Socioeconómico Alto
M	3.58	3.40	3.28
DT	1.32	1.30	1.24

El descenso que se observa en el tiempo dedicado a estar con los iguales a medida que el estatus aumenta fue sometido a un análisis de varianza (ANOVA) que confirmó que ambas variables estaban relacionadas, $F(2, 2393) = 10.35, p = .000, \eta^2 = .009$.

Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para estudiar entre qué grupos se daban esas diferencias y los resultados obtenidos indicaron que el grupo de estatus socioeconómico bajo se diferenciaba del grupo de estatus medio ($p = .018$) y del grupo de estatus más alto ($p = .000$), no encontrándose diferencias significativas entre las puntuaciones del grupo medio y alto.

La procedencia rural o urbana de los sujetos también se relacionó con tiempo dedicado a las amistades. La Figura 69 y la Tabla 58 muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas de ambos grupos.

Figura 69. Tiempo dedicado a estar con las amistades y procedencia rural/urbana

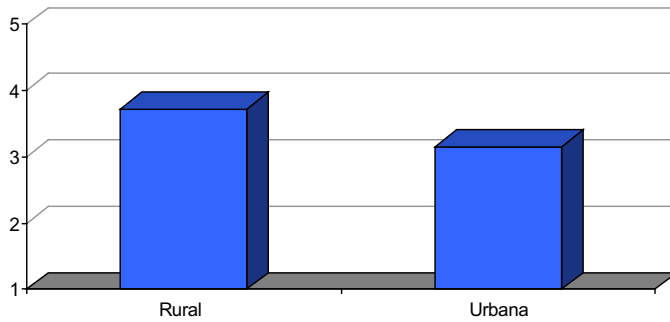


TABLA 58. TIEMPO DEDICADO A ESTAR CON LAS AMISTADES SEGÚN PROCEDENCIA RURAL/URBANA

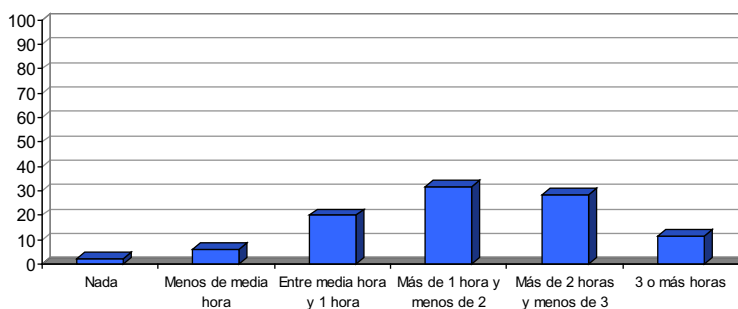
	Rural	Urbana
M	3.72	3.15
DT	1.26	1.25

El análisis de varianzas (ANOVA) confirmó que el grupo de adolescentes de procedencia rural eran quienes dedicaban más tiempo a sus amistades, $F(1, 2394) = 119.81$, $p = .000$, $\eta^2 = .048$.

Tiempo Dedicado al Estudio y a las Tareas Escolares

Cuando acaba la escuela, los chicos y chicas adolescentes pueden dedicar el resto del tiempo de la jornada a muchas otras actividades. Entre ellas se encuentra estudiar. En la presente investigación no podía faltar una pregunta sobre el tiempo diario que dedican a estudiar en casa o a realizar tareas escolares. La Figura 70 representa las respuestas de los adolescentes ante esta pregunta.

Figura 70. Tiempo dedicado a estudiar y a tareas escolares



Considerando conjuntamente a chicos y chicas y a todos los grupos de edad, se observa que la mayoría dice estudiar entre una y tres horas diarias. Más del 11% dice dedicar tres o más horas al estudio y las tareas escolares, mientras que en torno a un 8% no estudia nada o sólo estudia unos minutos al día.

La pregunta que surge es si estos datos se relacionan con el sexo y edad. ¿Estudian más las chicas que los chicos? ¿Se estudia más en los cursos superiores? La Figura 71 y la Tabla 59 muestran las respuestas a ambas interrogantes.

Figura 71. Tiempo dedicado al estudio y las tareas escolares según edad y sexo

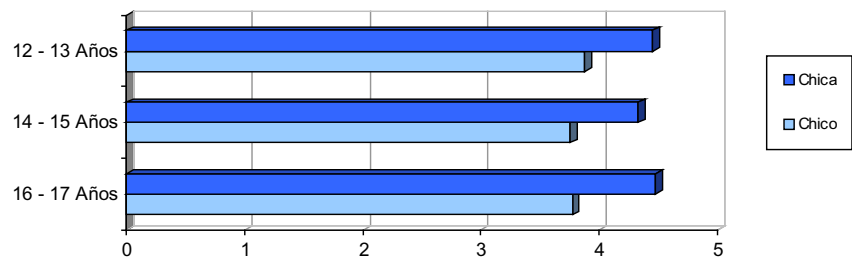


TABLA 59. TIEMPO DEDICADO AL ESTUDIO Y LAS TAREAS ESCOLARES SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3.88	4.45	3.75	4.33	3.7	4.47
DT	1.09	0.96	1.20	1.14	1.18	1.09

Los resultados que se han presentado permiten concluir que las chicas dedicaban más tiempo a estudiar y hacer los deberes que los chicos. En lo que se refiere a la variable edad, aparentemente no existían diferencias entre los grupos. Los análisis que se describen a continuación permiten confirmar estos resultados.

El análisis de varianzas (ANOVA) mostró una relación estadísticamente significativa entre el tiempo dedicado al estudio y el sexo, $F(1, 2394) = 175.22, p = .000, \eta^2 = .068$, ya que los chicos ($M = 3.78, DT = 1.17$) puntuaron más bajo que las chicas ($M = 4.4, DT = 1.17$) en todos los grupos de edad.

Sin embargo, no se encontraron diferencias entre los diferentes grupos de edad, por lo que el tiempo que los adolescentes dedicaban al estudio y las tareas escolares era el mismo independientemente de la edad que tuvieran.

Además de sexo y edad, se estudiaron las relaciones entre tiempo de estudio y nivel educativo de los padres. La Figura 72 y la Tabla 60 muestran los resultados de dichos análisis.

Figura 72. Tiempo dedicado a estudiar y a tareas escolares según nivel educativo de los padres

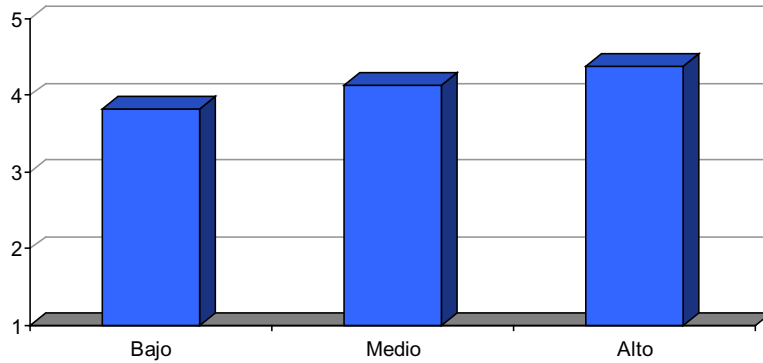


TABLA 60. TIEMPO DEDICADO A ESTUDIAR Y A TAREAS ESCOLARES SEGÚN NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES

	Nivel Educativo Bajo	Nivel Educativo Medio	Nivel Educativo Alto
M	3.83	4.14	4.38
DT	1.25	1.14	1.07

Para contrastar estadísticamente el aumento de las puntuaciones en tiempo dedicado al estudio según aumenta el nivel educativo de los padres, se llevó a cabo un análisis de varianzas (ANOVA) que permitió confirmar estadísticamente este resultado, $F(2, 2391) = 36.79$, $p = .000$, $\eta^2 = .030$.

Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para estudiar dónde se daban esas diferencias entre tiempo de estudio y nivel educativo de los padres. Se detectaron diferencias entre todas las combinaciones posibles de los tres grupos de nivel educativo parental ($p = .000$), confirmando que los adolescentes cuyos padres tenían un nivel educativo más alto solían dedicar más tiempo al estudio y las tareas escolares cuando llegaban a casa.

En lo que se refiere a la influencia del estatus socioeconómico en las horas dedicadas al estudio y las tareas escolares, los resultados de los análisis estadísticos apuntaron a diferencias en la muestra. La Figura 73 y la Tabla 61 muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas de los tres grupos.

Figura 73. Tiempo dedicado a estudiar y a tareas escolares y estatus socioeconómico familiar

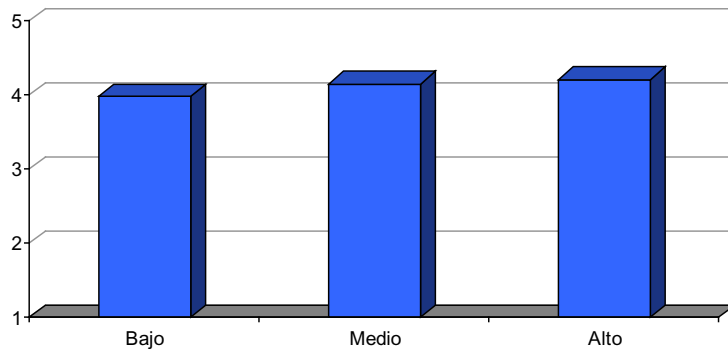


TABLA 61. TIEMPO DEDICADO A ESTUDIAR Y A TAREAS ESCOLARES SEGÚN NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LOS PADRES

	Nivel Socioeconómico Bajo	Nivel Socioeconómico Medio	Nivel Socioeconómico Alto
M	3.98	4.15	4.21
DT	1.22	1.14	1.14

Se realizó un análisis de varianzas (ANOVA) que permitió confirmar estadísticamente este resultado, $F(2, 2393) = 7.75, p = .000, \eta^2 = .006$.

Los análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, detectaron diferencias entre el grupo de estatus bajo y medio ($p = .020$) y entre estatus bajo y alto ($p = .000$), no encontrándose, sin embargo, entre las puntuaciones de los grupos de estatus medio y alto.

Finalmente, se buscaron posibles relaciones entre esta variable y la procedencia rural o urbana de los sujetos. La Figura 74 y la Tabla 62 muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas de ambos grupos.

Figura 74. Tiempo dedicado a estudiar y a tareas escolares y procedencia rural/urbana

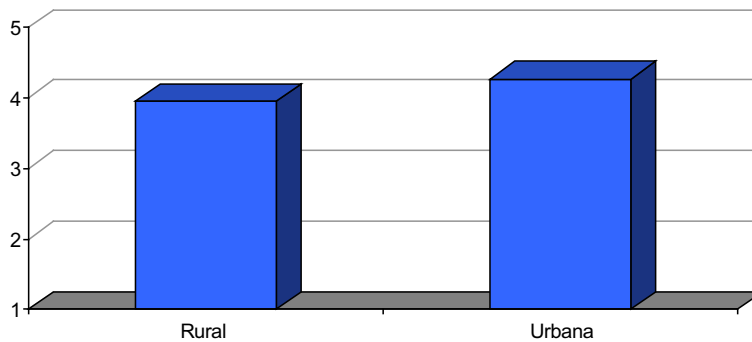


TABLA 62. TIEMPO DEDICADO A ESTUDIAR Y A TAREAS ESCOLARES SEGÚN PROCEDENCIA RURAL/URBANA

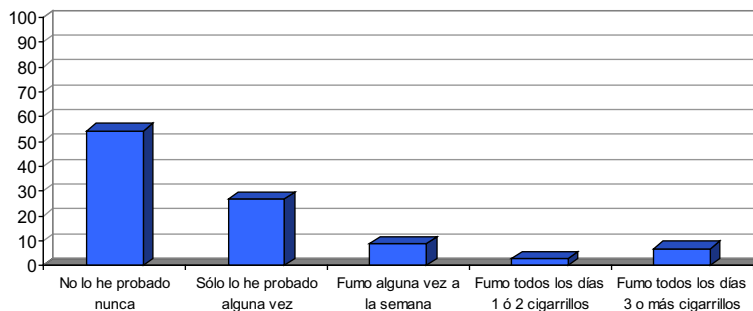
	Rural	Urbana
M	3.95	4.27
DT	1.21	1.11

El análisis de varianzas (ANOVA) confirmó las diferencias entre ambos grupos, $F(1, 2394) = 44.53$, $p = .000$, $\eta^2 = .018$.

Consumo de Tabaco

El consumo de sustancias es uno de los contenidos que definen el estilo de vida del adolescente. En este apartado se presentan los resultados obtenidos al preguntarles por la frecuencia con la que consumían diferentes sustancias. A continuación, en la Figura 75 se exponen los resultados sobre consumo de tabaco, presentándose los datos conjuntos de chicos y chicas de todos los grupos de edad.

Figura 75. Consumo de tabaco



La mayoría de los encuestados dijeron no haber probado el tabaco nunca y el 27% indicó haberlo probado sólo alguna vez. El resto de chicos y chicas fumaban, unos con menos frecuencia (casi un 9% alguna vez a la semana) y otros diariamente (un 2,75% uno o dos cigarrillos al día y casi un 7% tres o más).

En la Figura 76 se ofrecen las puntuaciones medias que se obtuvieron en los diferentes grupos de edad y sexo. La Tabla 63 muestra las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas tras los análisis estadísticos.

Figura 76. Consumo de tabaco según edad y sexo

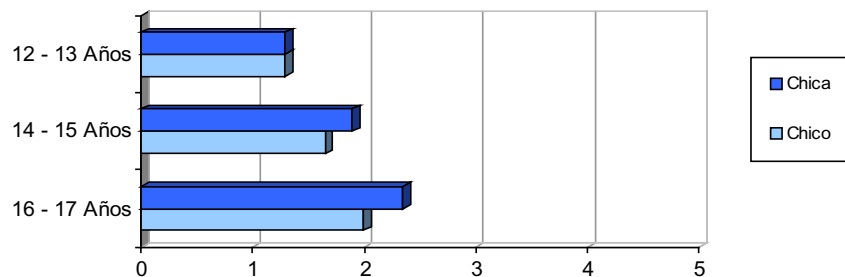


TABLA 63. CONSUMO DE TABACO SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	1.29	1.29	1.65	1.89	1.99	2.35
DT	0.62	0.66	1.03	1.15	1.25	1.36

Como puede apreciarse, existían diferencias ligadas al género en el consumo de tabaco, siendo más altas las puntuaciones en chicas que en chicos excepto en el grupo de 12 - 13 años. Además, parece que conforme crecían, incrementaba el número de fumadores tanto en el caso de los chicos como en el de las chicas.

Para profundizar en estos resultados se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA) que reveló diferencias significativas entre chicos y chicas, $F(1, 2394) = 24.29$, $p = .000$, $\eta^2 = .010$, ya que las chicas ($M = 1.91$, $DT = 1.20$) puntuaron más alto que los chicos ($M = 1.68$, $DT = 1.07$).

También aparecieron diferencias asociadas a la edad, $F(2, 2393) = 95.95$, $p = .000$, $\eta^2 = .074$, que mostraron un incremento de las puntuaciones medias con la

edad. Los del grupo de 12 - 13 años ($M = 1.29$, $DT = 0.64$) puntuaron más bajo que los chicos y chicas de 14 - 15 años ($M = 1.79$, $DT = 1.11$) y estos, a su vez, más bajo que los de 16 - 17 años ($M = 2.19$, $DT = 1.32$).

Se realizaron análisis post hoc mediante la prueba Tukey para confirmar las diferencias en consumo encontradas según la edad. Los resultados mostraron relaciones significativas ($p = .000$) en todas las comparaciones posibles de los distintos grupos.

Consumo de Alcohol

La Figura 77 nos informa del porcentaje de adolescentes que se situaron en cada una de las categorías de respuesta que fueron definidas para medir la frecuencia de consumo de bebidas alcohólicas por parte de los adolescentes.

Figura 77. *Bebidas alcohólicas*

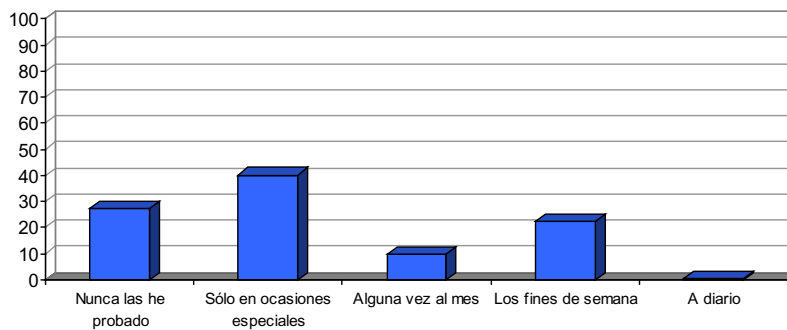
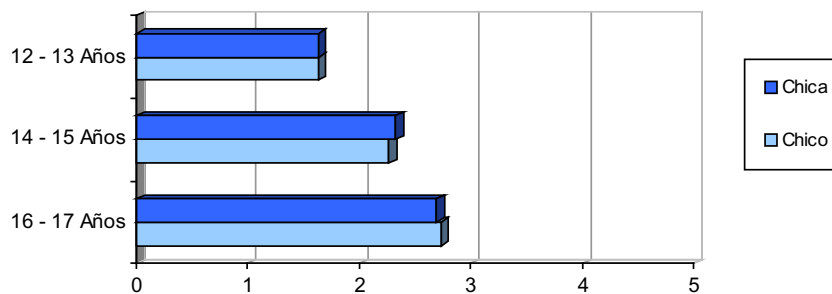


Figura 78. *Consumo de alcohol según edad y sexo*



Más del 27% de los encuestados dijo no haber probado el alcohol y el 40% sólo lo hizo en ocasiones especiales. Aparte de este grupo, surgió otro que consumía alcohol duran-

te los fines de semana y que agrupó a un 22% de la muestra. A continuación, en la Figura 78 y la Tabla 64 se presenta la distribución del consumo entre chicos y chicas y en los diferentes grupos de edad.

TABLA 64. CONSUMO DE ALCOHOL SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	1.63	1.63	2.26	2.32	2.73	2.69
DT	0.86	0.89	1.10	1.04	1.14	1.05

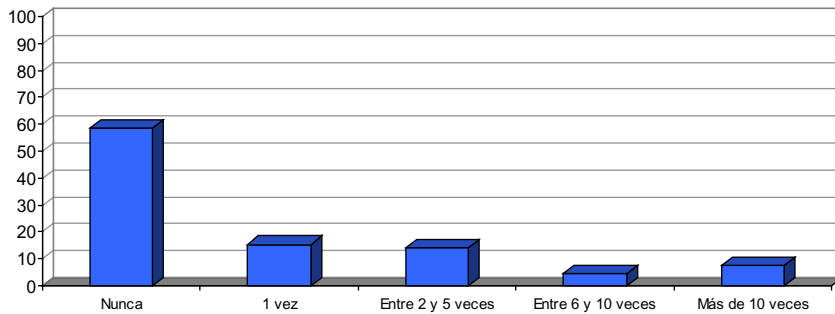
Como puede apreciarse, no parecían existir diferencias ligadas al género en el consumo de alcohol. Sin embargo, parece que conforme crecían, aumentaban el consumo de bebidas alcohólicas.

Para profundizar en estos resultados se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA) que confirmó la existencia de diferencias significativas entre los mismos, $F(2, 2393) = 154.64$, $p = .000$, $\eta^2 = .114$. Los del grupo de 12 - 13 años ($M = 1.63$, $DT = .88$) puntuaron más bajo que los chicos y chicas de 14 - 15 años ($M = 2.29$, $DT = 1.07$) y, a su vez, más bajo que los de 16 - 17 años ($M = 2.71$, $DT = 1.09$). Estos datos mostraban que conforme aumentaba la edad de los adolescentes, aumentaba también su nivel de consumo de alcohol.

Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para confirmar las diferencias en consumo encontradas según la edad. Igual que ocurrió con el consumo de tabaco, los resultados revelaron relaciones significativas ($p = .000$) en todas las comparaciones posibles de los distintos grupos.

Otra de las preguntas que se incluyeron en el estudio evaluó la frecuencia con la que los chicos y chicas se habían emborrachado a lo largo de su vida. La Figura 79 muestra cómo se distribuyó la muestra total en las diferentes categorías de respuesta.

Figura 79. Emborracharse



Como puede verse, casi un 60% de los adolescentes no se había emborrachado nunca. Teniendo en cuenta que, como se mencionó anteriormente, en torno al 27% dijo no haber probado el alcohol, el 33% que resta hasta el 60% que no se había emborrachado lo componían chicos y chicas que lo habían probado o bebían con mayor o menor frecuencia pero que no llegaban a emborracharse. Por otro lado, podemos ver que hay aproximadamente un 12% que indicaba haberse emborrachado seis o más veces.

Para una mayor exactitud en la descripción, a continuación se presentan los análisis de las relaciones entre esta variable, el sexo y la edad del encuestado. Dichos resultados aparecen reflejados en la Figura 80 y la Tabla 65.

Figura 80. Emborracharse según edad y sexo

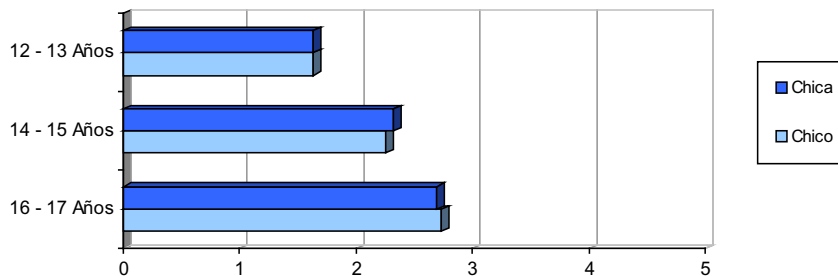


TABLA 65. EMBORRACHARSE SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	1.29	1.23	1.82	1.81	2.43	2.28
DT	0.77	0.56	1.21	1.16	1.50	1.35

Como puede apreciarse, tampoco en este caso parecían existir diferencias ligadas al género. Sin embargo, los datos apuntaban hacia un incremento en la conducta de emborracharse conforme aumentaba la edad.

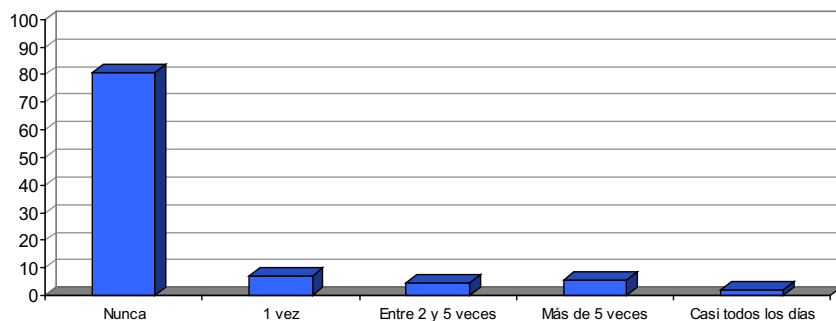
El análisis de varianza (ANOVA) confirmó la existencia de diferencias significativas, $F(2, 2393) = 125.69$, $p = .000$, $\eta^2 = .095$, mostrándose un incremento de las puntuaciones medias en función de la edad. Los del grupo de 12 - 13 años ($M = 1.25$, $DT = 0.66$) puntuaron más bajo que los chicos y chicas de 14 - 15 años ($M = 1.82$, $DT = 1.18$) y estos, a su vez, más bajo que los de 16 - 17 años ($M = 2.34$, $DT = 1.42$).

Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para confirmar las diferencias en consumo encontradas según la edad. Igual que ocurrió con el consumo de tabaco y alcohol, los resultados mostraron relaciones significativas ($p = .000$) en todas las comparaciones posibles entre los distintos grupos.

Consumo de Cannabis

La Figura 81 muestra el porcentaje de adolescentes que se situó en cada una de las categorías de respuesta de esta variable. Igual que en los otros casos, los resultados se refieren a los chicos y chicas de las distintas edades, consideradas globalmente.

Figura 81. Consumo de hachís, porros y marihuana



Según los resultados y en comparación con el tabaco o el alcohol, esta droga ha sido probada por un menor número de adolescentes, en torno al 20%. De ellos, un 7% sólo la ha probado una vez, habiendo un 2% que confesó consumirla casi a diario.

En la Figura 82 se presentan las puntuaciones medias que se obtuvieron en los diferentes grupos de edad y sexo. La Tabla 66 muestra las puntuaciones medias y des-

viaciones típicas obtenidas tras los análisis estadísticos.

Figura 82. Consumo de hachís, porros y marihuana según edad y sexo

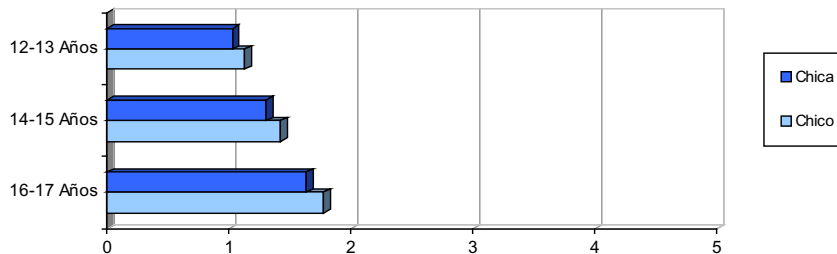


TABLA 66. CONSUMO DE HACHÍS, PORROS Y MARIHUANA SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	1.13	1.03	1.42	1.31	1.78	1.64
DT	0.58	0.22	0.96	0.82	1.25	1.10

Como puede apreciarse, en el caso de esta droga parecían existir diferencias ligadas al género y a la edad. Se observa que los chicos presentaron puntuaciones más altas que las chicas y que tanto en ellos como en ellas, los valores aumentaban con la edad.

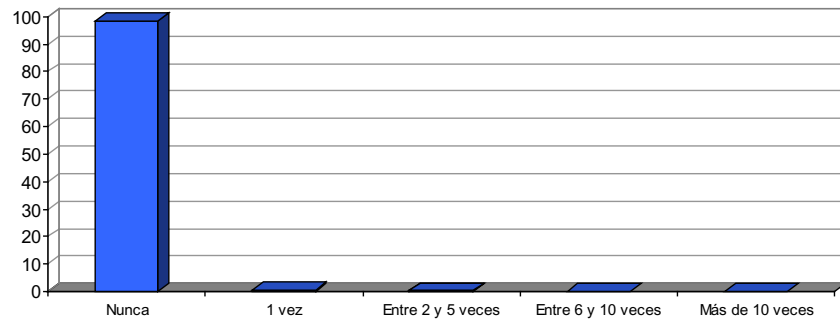
Los análisis de varianza (ANOVAS) confirmaron las diferencias entre los grupos. En el caso de la variable sexo, se encontraron puntuaciones más altas en los chicos ($M = 1.47$, $DT = 1.02$) que en las chicas ($M = 1.36$, $DT = .87$), $F(1, 2394) = 8.52$, $p = .004$, $\eta^2 = .004$.

En lo que se refiere a la edad, también se confirmaron diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos, $F(2, 2393) = 69.68$, $p = .000$, $\eta^2 = .055$. Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para confirmar estas diferencias. Los resultados mostraron relaciones significativas ($p = .000$) en todas las comparaciones posibles entre los distintos grupos.

Consumo de Cocaína

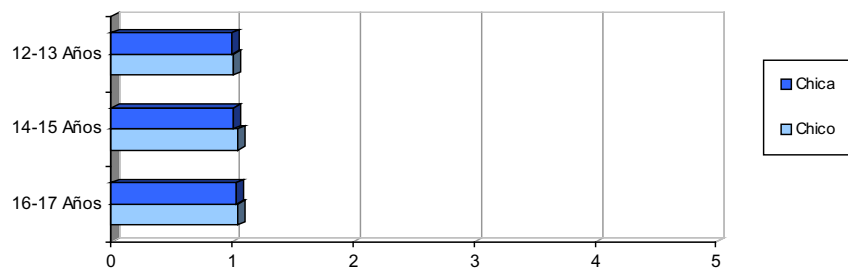
La Figura 83 muestra el porcentaje de adolescentes que se situó en cada una de las categorías de respuesta de esta variable. Los resultados presentados se refieren a los chicos y chicas de las distintas edades en conjunto.

Figura 83. Consumo de cocaína



Según estos resultados y en comparación con el tabaco, el alcohol y el hachís, esta droga ha sido probada por un menor número de adolescentes, en torno al 1%.

Figura 84. Consumo de cocaína según edad y sexo



En la Figura 84 se presentan las puntuaciones medias que se obtuvieron en los diferentes grupos de edad y sexo. La Tabla 67 muestra las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas tras los análisis estadísticos.

TABLA 67. CONSUMO DE COCAÍNA SEGÚN EDAD Y SEXO

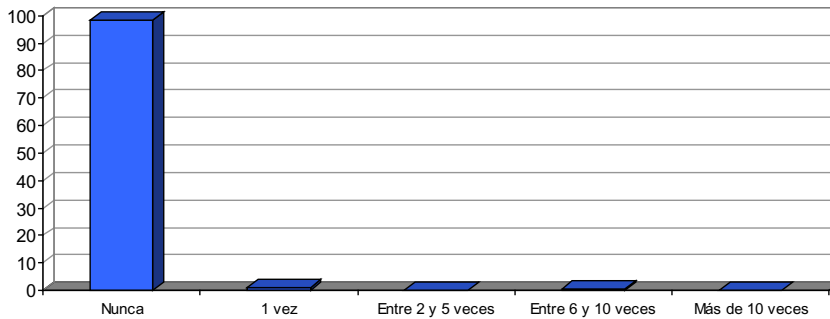
	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	1.01	1.00	1.05	1.01	1.04	1.03
DT	0.14	0.00	0.39	0.10	0.34	0.28

Como puede apreciarse, las medias obtenidas son muy similares en chicos y chicas en todos los grupos de edad, no encontrándose por tanto diferencias significativas que comentar.

Consumo de Drogas de Diseño

La Figura 85 muestra el porcentaje de adolescentes que se situó en cada una de las categorías de respuesta de esta variable. Los resultados se refieren a los chicos y chicas de las distintas edades en conjunto.

Figura 85. Consumo de pastillas



El porcentaje de adolescentes que nunca ha tomado este tipo de droga es muy similar al que tampoco ha probado la cocaína, más del 98%.

En la Figura 86 se pueden observar las puntuaciones medias que se obtuvieron en los diferentes grupos de edad y sexo. La Tabla 68 muestra las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas tras los análisis estadísticos.

Figura 86. Consumo de pastillas según edad y sexo

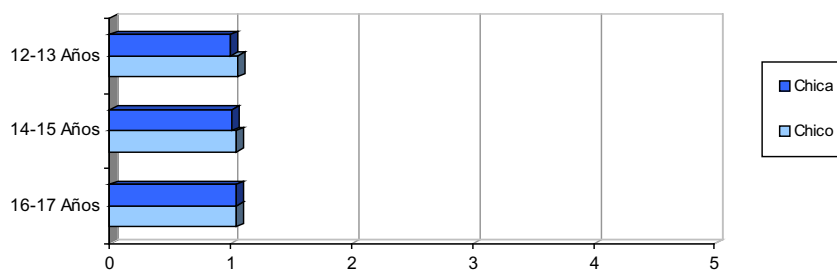


TABLA 68. CONSUMO DE PASTILLAS SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	1.06	1.00	1.04	1.01	1.05	1.04
DT	0.42	0.00	0.33	0.13	0.32	0.29

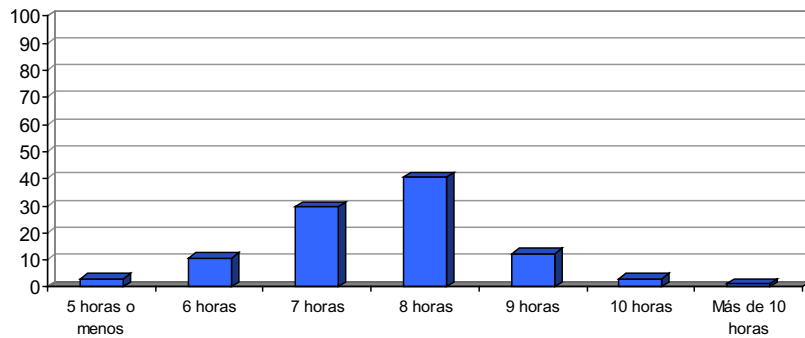
Como puede apreciarse, las medias obtenidas son muy similares en chicos y chicas en todos los grupos de edad, no encontrándose por tanto diferencias significativas que comentar.

Rutinas Relacionadas con el Sueño

Las últimas variables incluidas en el análisis del estilo de vida son las relacionadas con las horas de sueño, así como la hora a la que los chicos y chicas se iban a dormir, tanto entre semana como los fines de semana.

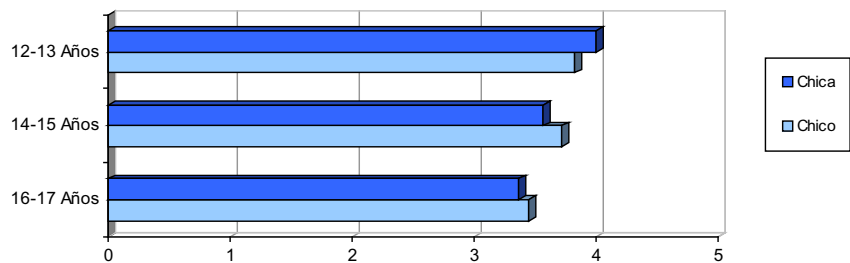
La Figura 87 muestra el porcentaje de adolescentes que se situó en cada una de las categorías de respuesta de la primera de estas variables. Los resultados se referían a los chicos y chicas de las distintas edades en conjunto.

Figura 87. Horas de sueño entre semana



Puede observarse que más del 80% de los encuestados dormían entre siete y nueve horas diarias. No llega al 15% el grupo de adolescentes que dormía seis horas o menos.

Figura 88. Horas de sueño entre semana según edad y sexo



En la Figura 88 se indican las puntuaciones medias que se obtuvieron en los diferentes grupos de edad y sexo. La Tabla 69 incluye las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas tras los análisis estadísticos.

TABLA 69. HORAS DE SUEÑO ENTRE SEMANA SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3.82	4.00	3.72	3.57	3.45	3.36
DT	1.16	1.05	1.07	1.03	1.07	1.10

Como puede apreciarse, parecían existir diferencias ligadas a la edad, ya que las puntuaciones en horas de sueño disminuyeron desde los 12 - 13 años hasta los 16 - 17 años.

Para profundizar en estos resultados se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA) que reveló diferencias significativas asociadas a la edad, $F(2, 2393) = 33.54$, $p = .000$, $\eta^2 = .027$, que mostraron una disminución de las puntuaciones medias con la edad. Los del grupo de 12 - 13 años ($M = 3.92$, $DT = 1.10$) puntuaron más alto que los chicos y chicas de 14 - 15 años ($M = 3.63$, $DT = 1.05$) y estos, a su vez, más alto que los de 16 - 17 años ($M = 3.4$, $DT = 1.09$).

Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para confirmar las diferencias en horas de sueño entre semana encontradas según la edad. Los resultados indicaron relaciones significativas ($p = .000$) en todas las comparaciones posibles de los distintos grupos.

Se encontró un efecto de interacción entre el sexo y la edad ($p = .042$); así, el descenso producido con la edad en las horas de sueño entre semana fue más pronunciado en las chicas que en los chicos.

Además de las comparaciones según el sexo y la edad del adolescente, también se exploró la posible relación entre las horas de sueño entre semana, el nivel educativo de los padres y el estatus socioeconómico familiar. Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas dignas de mención.

Por otra parte, se relacionaron las horas de sueño entre semana con la procedencia rural o urbana de los adolescentes. La Figura 89 y la Tabla 70 muestran las pun-

tuaciones medias y desviaciones típicas de cada grupo.

Figura 89. Horas de sueño entre semana y procedencia rural/urbana

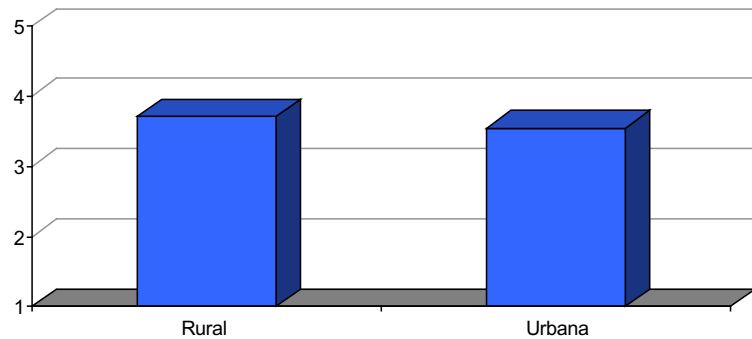


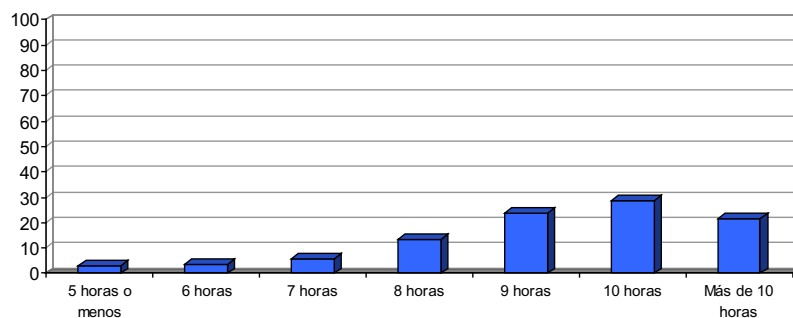
TABLA 70. HORAS DE SUEÑO ENTRE SEMANA SEGÚN PROCEDENCIA RURAL/URBANA

	Rural	Urbana
M	3.71	3.55
DT	1.10	1.07

Tal y como puede observarse en la Figura 89, los adolescentes de entornos rurales puntuaron más alto que los de entorno urbano en las horas de sueño entre semana. El análisis de varianzas (ANOVA) confirmó las diferencias entre ambos grupos, $F(1, 2394) = 12.53, p = .000, \eta^2 = .005$.

Sin embargo, durante los fines de semana parecían existir algunas diferencias respecto a los días de escuela. La Figura 90 muestra el porcentaje de adolescentes que se situó en cada una de las categorías de respuesta de esta variable.

Figura 90. Horas de sueño durante el fin de semana



El porcentaje más alto se encontró en el grupo de adolescentes que dormía unas 10 horas. Llama la atención que el porcentaje de chicos y chicas que dormía siete y ocho horas es bastante menor que el obtenido en los resultados de las horas de sueño entre semana. Había más de un 21% que parecía aprovechar el fin de semana para dormir más de 10 horas, dato que contrasta con el 1% que lo hacía entre semana.

Figura 91. Horas de sueño los fines de semana según edad y sexo

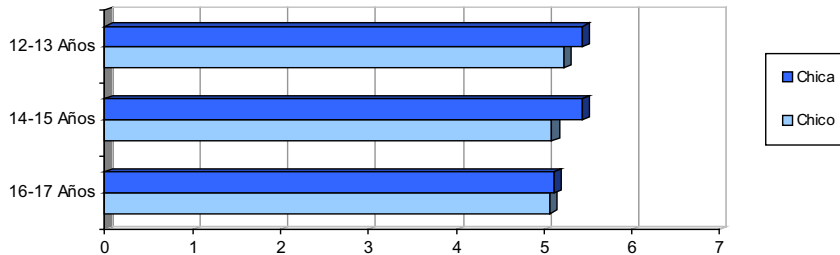


TABLA 71. HORAS DE SUEÑO LOS FINES DE SEMANA SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	5.22	5.44	5.09	5.43	5.07	5.11
DT	1.60	1.40	1.56	1.42	1.61	1.45

A primera vista, podrían existir diferencias ligadas al sexo y la edad, ya que las puntuaciones de las chicas eran más altas que las de los chicos en todos los grupos de edad, especialmente en los dos primeros, y también descendían las horas de sueño entre semana.

Para confirmar estadísticamente la información de la Figura 91 y la Tabla 71, se efectuó un análisis de varianza (ANOVA) que reveló diferencias significativas entre chicos y chicas, $F(1, 2394) = 13.56$, $p = .000$, $\eta^2 = .006$, siendo las puntuaciones de las chicas ($M = 5.34$, $DT = 1.43$) mayores que las de los chicos ($M = 5.11$, $DT = 1.58$).

En lo que se refiere a las horas de sueño los fines de semana, en función de la edad, el ANOVA también mostró diferencias estadísticamente significativas, $F(2, 2393) = 5.06$, $p = .006$, $\eta^2 = .004$, que indicaron una disminución de las puntuaciones medias con la edad. Los del grupo de 12 - 13 años ($M = 5.34$, $DT = 1.50$) puntuaron más alto que los chicos y chicas de 14 - 15 años ($M = 5.28$, $DT = 1.49$) y estos, a su vez, más alto que los de 16 - 17 años ($M = 5.24$, $DT = 1.50$).

Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para confirmar las diferencias detectadas en las horas de sueño los fines de semana según la edad. Los resultados mostraron relaciones significativas entre el grupo de 12 - 13 años y el de 16 - 17 años ($p = .013$); así como, entre 14 - 15 años y 16 - 17 años ($p = .020$).

A continuación, se estudió la posible relación entre esta variable y el nivel educativo de los padres. La Figura 92 y la Tabla 72 muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas en este caso.

Figura 92. Horas de sueño los fines de semana y nivel educativo de los padres

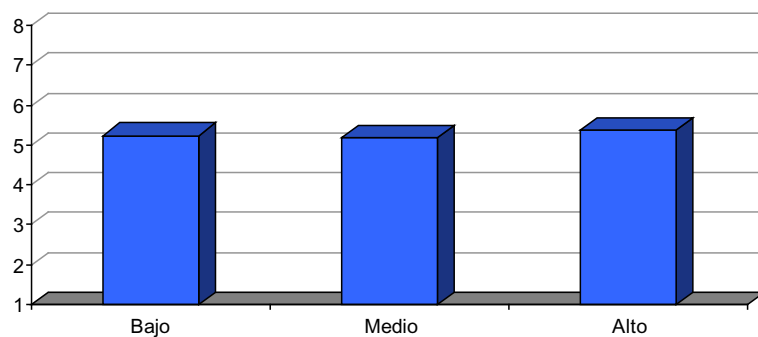


TABLA 72. HORAS DE SUEÑO LOS FINES DE SEMANA SEGÚN NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES

	Nivel Educativo Bajo	Nivel Educativo Medio	Nivel Educativo Alto
M	5.24	5.17	5.36
DT	1.57	1.56	1.32

Para confirmar estadísticamente las variaciones que se observan en la Figura 92 y la Tabla 72, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) que reveló diferencias estadísticamente significativas entre grupos, $F(2, 2391) = 3.37$, $p = .035$, $\eta^2 = .003$; así como, la prueba de Tukey, que confirmó las diferencias ($p = .026$) entre el grupo de nivel educativo medio y el alto. El grupo de nivel educativo parental alto ($M = 5.36$, $DT = 1.32$), superó en horas de sueño al grupo de nivel educativo parental medio ($M = 5.17$, $DT = 1.56$). No se obtuvo significación en las diferencias en las otras combinaciones posibles.

Sin embargo, los análisis realizados para estudiar la relación existente entre horas de sueño los fines de semana y el estatus socioeconómico familiar no revelaron diferencias estadísticamente significativas.

En lo que se refiere a la procedencia de los adolescentes encuestados, se com-

probó que los chicos y chicas de entornos urbanos puntuaron más alto en las horas de sueño durante los fines de semana. La Figura 93 y la Tabla 73 muestran estos resultados.

Figura 93. Horas de sueño los fines de semana según procedencia rural/urbana

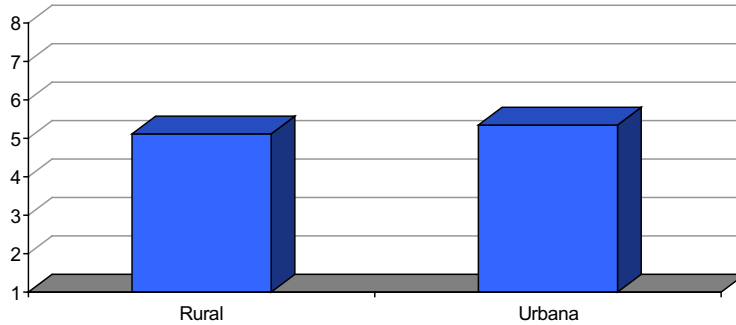


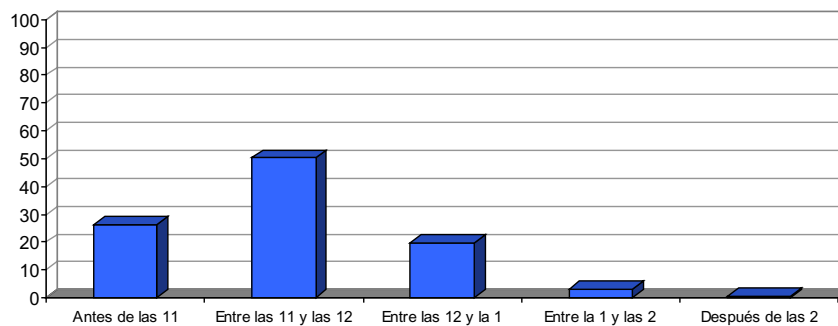
TABLA 73. HORAS DE SUEÑO LOS FINES DE SEMANA SEGÚN PROCEDENCIA RURAL/URBANA

	Rural	Urbana
M	5.10	5.34
DT	1.60	1.41

El análisis de varianzas (ANOVA) confirmó las diferencias entre los grupos, $F(1, 2394) = 14.90$, $p = .000$, $\eta^2 = .006$; pues los adolescentes urbanos dormían un mayor número de horas los fines de semana.

El análisis de otros dos ítems relacionados con las rutinas de sueño nos aporta algo más de información sobre el estilo de vida de nuestros adolescentes. Se preguntó a los chicos y chicas de la muestra, la hora a la que solían irse a la cama tanto entre semana como los fines de semana. En la Figura 94 se indican las respuestas que dieron a la primera de estas preguntas.

Figura 94. Hora de acostarse entre semana



Como puede observarse, la mayoría solía irse a dormir entre las 11 y las 12 de

la noche, existiendo un grupo que adelantaba la hora de dormir hasta antes de las 11, en torno al 26% de la muestra total. Más allá de la una de la madrugada, sólo aparecía alrededor de un 4% de los encuestados.

La Figura 95 y la Tabla 74 muestran la variabilidad de respuestas en función de la edad y el sexo.

Figura 95. Hora de irse a la cama entre semana según edad y sexo

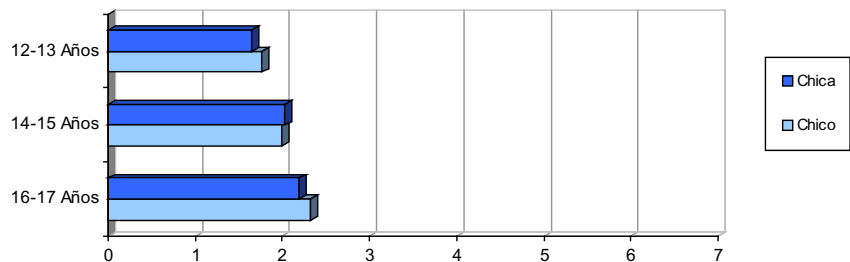


TABLA 74. HORA DE IRSE A LA CAMA ENTRE SEMANA SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	1.76	1.64	1.99	2.02	2.32	2.19
DT	0.77	0.72	0.74	0.79	0.84	0.78

Para corroborar estadísticamente las variaciones que se observan en la Figura 95 y la Tabla 74, relacionadas con la edad, se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA) que reveló diferencias significativas entre los diferentes grupos, $F(2, 2393) = 73.75$, $p = .000$, $\eta^2 = .058$, que confirmaron un aumento de las puntuaciones medias con la edad. Los del grupo de 12 - 13 años ($M = 1.69$, $DT = 0.74$) puntuaron más bajo que los chicos y chicas de 14 - 15 años ($M = 2.01$, $DT = 0.77$) y estos, a su vez, más bajo que los de 16 - 17 años ($M = 2.25$, $DT = 0.81$).

Se llevó a cabo un análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para confirmar las diferencias detectadas en la hora de irse a la cama entre semana, según la edad. Los resultados mostraron relaciones estadísticamente significativas entre todos los grupos ($p = .000$).

Se encontró un efecto de interacción entre el sexo y la edad ($p = .047$); así, el aumento que se produjo con la edad en la hora de irse a dormir entre semana fue más

pronunciado en las chicas que en los chicos.

Además de las comparaciones según el sexo y la edad del adolescente, también se exploró la posible relación entre la hora de irse a la cama entre semana, el nivel educativo de los padres y el estatus socioeconómico familiar. Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas dignas de mención.

Como era de esperar, la hora de acostarse entre semana también se relacionó con la procedencia de los sujetos de la muestra. En la Figura 96 y la Tabla 75 se observan las puntuaciones medias y desviaciones típicas de ambos grupos.

Figura 96. Hora de irse a la cama entre semana según procedencia rural/urbana

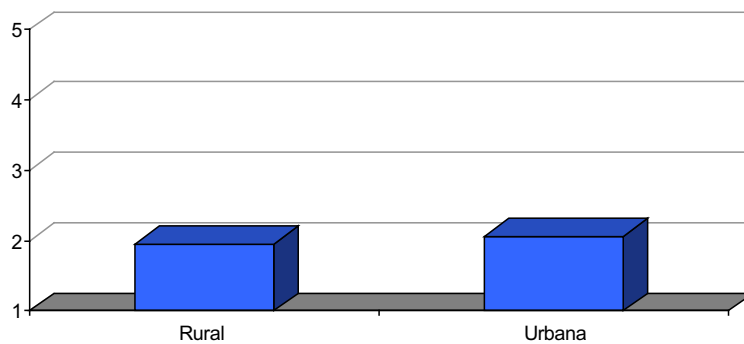


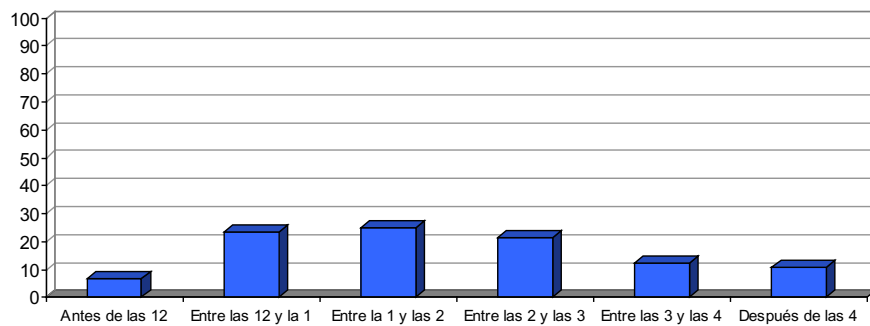
TABLA 75. HORA DE IRSE A LA CAMA ENTRE SEMANA SEGÚN PROCEDENCIA RURAL/URBANA

	Rural	Urbana
M	1.95	2.07
DT	0.80	0.80

El análisis de varianzas (ANOVA) confirmó las diferencias entre ambos grupos, $F(1, 2394) = 12.10$, $p = .001$, $\eta^2 = .005$; de forma que chicos y chicas de zonas rurales se acostaban antes entre semana.

Por último, se analizaron los resultados obtenidos al preguntarles sobre la hora a la que se iban a dormir los fines de semana. Pueden verse los porcentajes de respuesta en cada valor en la Figura 97.

Figura 97. Hora de acostarse fin de semana



La hora de irse a la cama se retrasó en torno a una hora cuando se trataba de los fines de semana. Aunque el 55% de los adolescentes se iba a la cama antes de las dos de la madrugada, el otro 45% lo hacía después de esa hora, habiendo un 10% que llegaba a estar despierto más allá de las cuatro de la mañana.

La Figura 98 y la Tabla 76 muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas de cada grupo de edad y sexo.

Figura 98. Hora de irse a la cama los fines de semana según edad y sexo

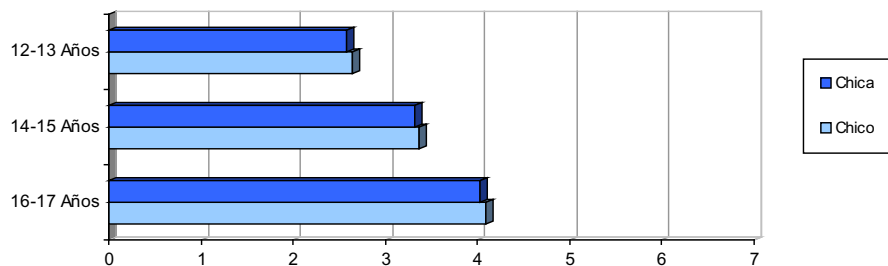


TABLA 76. HORA DE IRSE A LA CAMA LOS FINES DE SEMANA SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	2.64	2.58	3.36	3.32	4.09	4.03
DT	1.32	1.17	1.36	1.31	1.41	1.31

Para ratificar estadísticamente las variaciones que se observan en la Figura 98 y la Tabla 76 relacionadas con la edad, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) que reveló diferencias significativas entre los diferentes grupos, $F(2, 2393) = 176.76, p = .000, \eta^2 = .129$, que confirmaban un aumento de las puntuaciones medias con la

edad. Los del grupo de 12 - 13 años ($M = 2.61$, $DT = 1.24$) puntuaron más bajo que los chicos y chicas de 14 - 15 años ($M = 3.34$, $DT = 1.30$) y estos, a su vez, más bajo que los de 16 - 17 años ($M = 4.06$, $DT = 1.35$).

Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para confirmar las diferencias detectadas en la hora de irse a la cama los fines de semana según la edad. Los resultados indicaron relaciones estadísticamente significativas entre todos los grupos ($p = .000$).

La Figura 99 y la Tabla 77 muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas en la hora de irse a la cama durante los fines de semana, según el nivel educativo de los padres.

Figura 99. Hora de irse a la cama fines de semana y nivel educativo de los padres

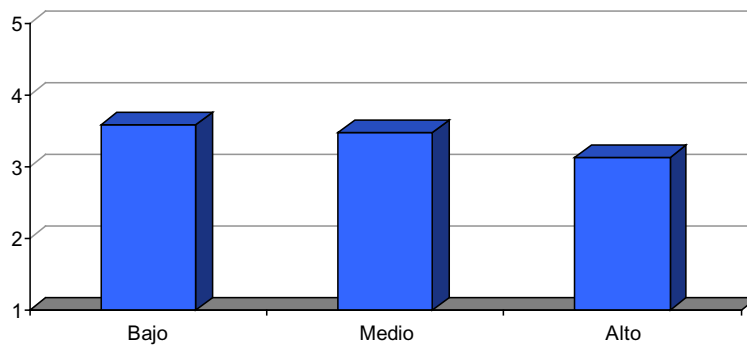


TABLA 77. HORAS DE IRSE A LA CAMA LOS FINES DE SEMANA SEGÚN NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES

	Nivel Educativo Bajo	Nivel Educativo Medio	Nivel Educativo Alto
M	3.59	3.48	3.13
DT	1.48	1.41	1.30

El ANOVA realizado, para corroborar estadísticamente las diferencias mostradas en la Figura 99 y la Tabla 77, reveló diferencias significativas entre grupos, $F(2, 2391) = 19.36$, $p = .000$, $\eta^2 = .016$. La prueba post hoc de Tukey confirmó las diferencias entre el grupo de nivel educativo alto, al compararlo con los otros dos ($p = .000$); indicando que el aumento del nivel educativo conllevaba un adelanto a la hora de acostarse.

Sin embargo, los análisis realizados para estudiar la relación existente entre

horas de irse a la cama los fines de semana y el estatus socioeconómico familiar no revelaron diferencias estadísticamente significativas.

Finalmente, en la hora de acostarse los fines de semana también se encontraron diferencias según la procedencia de los adolescentes, como puede observarse en la Figura 100 y la Tabla 78.

Figura 100. Horas de irse a la cama los fines de semana según procedencia rural/urbana

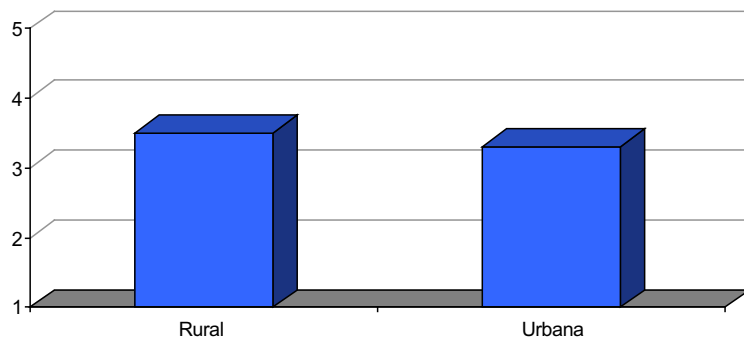


TABLA 78. HORA DE IRSE A LA CAMA LOS FINES DE SEMANA SEGÚN PROCEDENCIA RURAL/ URBANA

	Rural	Urbana
M	3.50	3.30
DT	1.45	1.38

El análisis de varianzas (ANOVA) confirmó las diferencias entre ambos grupos, $F(1, 2394) = 18.87, p = .000, \eta^2 = .008$; siendo los chicos y chicas rurales quienes decían acostarse más tarde.

Como puede comprobarse, las rutinas de sueño los días entre semana y los fines de semana presentaban patrones contrarios cuando se comparaba a los adolescentes de entornos rurales y urbanos. Así, si los días laborables los chicos y chicas de zonas rurales se acostaban antes y dormían más horas, durante los fines de semana la situación se invertía y son los urbanos quienes más horas dormían, pues se iban antes a la cama.

4.1.3. VALIDACIÓN DEL MODELO DE DESARROLLO POSITIVO

En las páginas anteriores se han expuesto los resultados descriptivos referidos a las competencias y hábitos de los chicos y chicas adolescentes que participaron en el estudio. Teniendo en cuenta que era esperable que muchas de estas características guardasen relación entre sí, y el interés de reducirlas a un menor número de dimensiones, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio que permitiese agrupar esas competencias iniciales. Este análisis se llevó a cabo sobre las competencias referidas al desarrollo positivo adolescente, aunque también fueron incluidas algunas variables procedentes del cuestionario de estilo de vida, concretamente tres variables referidas al comportamiento académico (motivación hacia lo escolar, tiempo de estudio y calificaciones escolares).

En el análisis factorial exploratorio se comprobó la adecuación de la muestra para realizar el análisis mediante el test Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .81$). Se siguió el criterio de eliminar las variables con comunalidades inferiores a $.40$. El procedimiento estadístico concreto que se utilizó fue el método de componentes principales con rotación oblimin.

De las 17 variables utilizadas, 14 participaron en la solución factorial retenida, que reveló la existencia de tres factores. El primer factor explicaba 51.12% de la varianza, y fue denominado competencia personal e incluía las siguientes variables: autoestima, optimismo, satisfacción vital, autoeficacia y comprensión y regulación de las propias emociones. Es decir se trata de un factor que coincide en parte con el área de desarrollo personal del modelo teórico que en un estudio anterior se generó a partir de las opiniones de un grupo de expertos (Oliva et al., 2008; Oliva et al, 2010), y que agrupa competencias, habilidades y capacidades básicas que suponen una cierta fortaleza y dominio personal para afrontar tareas con seguridad y confianza.

El segundo factor en importancia, pues explicaba el 13.67% de varianza, recibió la denominación de competencia socioemocional ya que recogía variables tales como la empatía, los valores sociales (justicia, compromiso social y prosocialidad) y personales (responsabilidad, honestidad e integridad), la atención a las emociones, el apego a los iguales y las habilidades sociales. Los valores, tanto personales como sociales, incluidos en esta dimensión tienen un carácter claramente moral, mientras que el resto de competencias están claramente relacionadas con la capacidad para establecer relaciones interpersonales. Por lo tanto, este factor agrupa competencias de las áreas social, moral y emocional del modelo teórico propuesto por los expertos.

Por último, el tercer factor, que explicaba el 11.90% de varianza, recibió el ape-

lativo de competencia académica e incluyó las variables: motivación hacia las materias escolares, compromiso con el aprendizaje, tiempo dedicado al estudio y calificaciones escolares. Aunque no coincide con ninguna de las áreas del modelo de desarrollo positivo, se encuentra más cerca del área cognitiva.

Las tres variables que fueron excluidas de la solución factorial fueron: sexismo, toma de decisiones y otros valores (hedonismo y reconocimiento social).

En la Tabla 79 se presentan los pesos factoriales obtenidos a través del análisis de los componentes principales.

TABLA 79. MATRIZ DE CONFIGURACIÓN CON LOS PESOS FACTORIALES OBTENIDOS TRAS EL ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES.

	Competencia Personal	Competencia Socioemocional	Competencia Académica
Autoestima	.81		
Optimismo	.80		
Satisfacción vital	.72		
Autoeficacia	.70		
Compresión y regulación emocional	.54		
Atención a emociones		.73	
Valores personales		.72	
Empatía		.70	
Valores sociales		.62	
Apego a iguales		.41	
Habilidades sociales		.41	
Tiempo de estudio			.71
Compromiso con aprendizaje			.68
Calificaciones escolares			.67
Motivación escolar			.63

4.1.4. COMPETENCIAS Y AJUSTE SEGÚN LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos al cruzar las puntuaciones en las competencias y el ajuste de los adolescentes con las diferentes variables sociodemográficas.

En primer lugar, se describen los hallazgos que se refieren a la competencia personal según el sexo y la edad de los chicos y chicas de la muestra, el nivel educativo de ambos padres, el estatus socioeconómico familiar y el tamaño de la localidad de residencia de la familia. Seguidamente, se procede de forma semejante en relación a la competencia socioemocional, la competencia académica, el ajuste psicológico o interno, el ajuste externo y el consumo de sustancias.

Competencia Personal

En la Figura 101 y la Tabla 80 se presentan los análisis descriptivos de la competencia personal en función del sexo y la edad de los adolescentes. Pueden observarse las puntuaciones medias y desviaciones típicas en cada uno de los seis grupos.

Figura 101. Competencia personal según edad y sexo

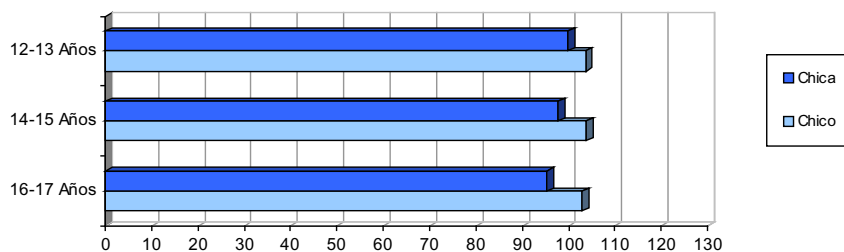


TABLA 80. COMPETENCIA PERSONAL SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	103.65	99.85	103.83	97.62	102.79	95.26
DT	14.29	15.66	13.65	15.39	13.48	14.99

Como se muestra en la Figura 101, los chicos puntuaron por encima de las chicas en todos los tramos de edad. Por otro lado, también se observó un ligero descenso en las puntuaciones en competencia personal cuando aumentaba la edad en el grupo de las chicas.

El análisis de varianzas (ANOVA) reveló diferencias significativas en la competencia personal asociadas al sexo, $F(1, 2392) = 102.920$, $p = .000$, $\eta^2 = .41$. Los chicos ($M = 103.48$, $DT = 13.73$) puntuaron más alto que las chicas ($M = 97.35$, $DT = 14.99$) considerando todos los grupos de edad.

También se comprobaron diferencias asociadas a la edad, $F(2, 2391) = 5.96$, $p = .003$, $\eta^2 = .005$. El grupo de menor edad ($M = 101.59$, $DT = 15.16$) puntuó más alto que los chicos y chicas de 16 - 17 años ($M = 98.64$, $DT = 14.8$), y este último grupo más bajo que el de 14 - 15 años ($M = 100.33$, $DT = 14.97$).

Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para explorar las diferencias encontradas y se comprobó que el grupo que oscilaba entre los 12 - 13 años se diferenciaba del grupo de 16 - 17 años ($p = .002$), y que este último también se diferenciaba del grupo de 14 - 15 años ($p = .045$).

Se encontró un efecto de interacción entre el sexo y la edad ($p = .022$); así, en las chicas, se produjo un descenso en las puntuaciones en competencia personal, a medida que aumentaba su edad.

En lo que se refiere al nivel educativo de los padres, se encontraron diferencias significativas en competencia personal de los adolescentes según esta variable. En la Figura 102 y la Tabla 81 observamos estos resultados.

Figura 102. Competencia personal y nivel educativo de los padres

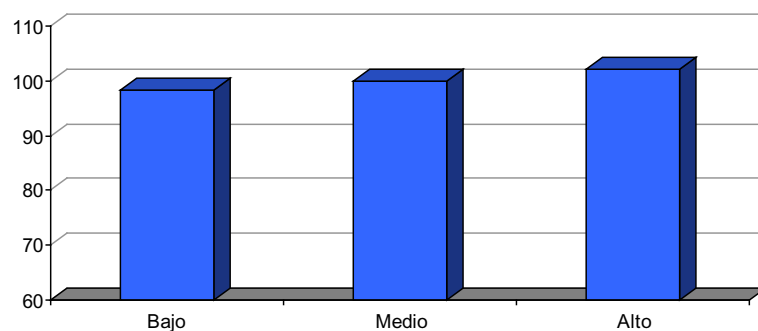


TABLA 81. COMPETENCIA PERSONAL SEGÚN NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES

	Nivel Educativo Bajo	Nivel Educativo Medio	Nivel Educativo Alto
M	98.22	99.99	102.04
DT	13.60	15.44	15.29

Para comprobar las diferencias observadas en la distribución, se llevó a cabo un análisis de varianzas (ANOVA) que confirmó la relación existente entre la competencia personal y el nivel educativo de los padres, $F(2, 2389) = 10.543$, $p = .000$, $\eta^2 = .009$.

Los análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, detectaron que existían diferencias significativas en competencia personal, en cuanto al nivel educativo parental, entre todas las comparaciones entre los grupos: $p = .046$ para los grupos de nivel bajo y medio; $p = .000$ para los grupos de nivel bajo y alto; $p = .015$ para los grupos de nivel medio y alto.

El estatus socioeconómico familiar también se relacionó con la competencia personal de los adolescentes. En la Figura 103 y la Tabla 82 se muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas en los tres grupos.

Figura 103. Competencia personal y estatus socioeconómico familiar

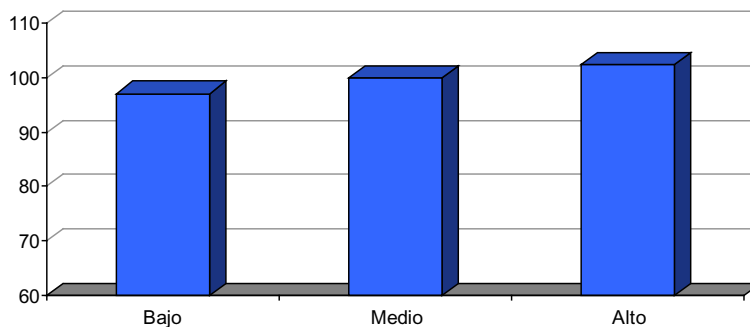


TABLA 82. COMPETENCIA PERSONAL SEGÚN ESTATUS SOCIOECONÓMICO FAMILIAR

	Nivel Socioeconómico Bajo	Nivel Socioeconómico Medio	Nivel Socioeconómico Alto
M	97.10	99.90	102.34
DT	15.14	14.57	14.87

El análisis de varianzas (ANOVA) permitió confirmar la relación existente entre la competencia personal y el estatus socioeconómico familiar, $F(2, 2391) = 24.167$, $p = .000$, $\eta^2 = .020$.

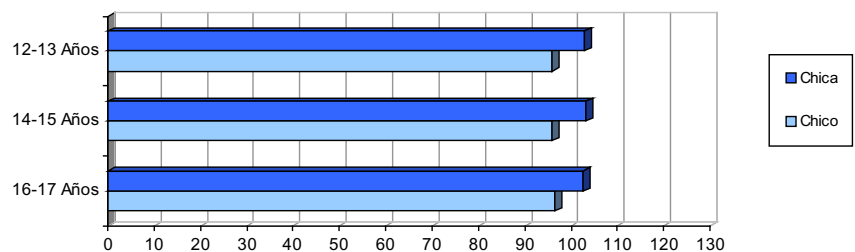
Los análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, detectaron diferencias entre todas las comparaciones entre los grupos: $p = .000$ para la comparación estatus bajo-alto; $p = .001$ para la comparación estatus bajo-medio; $p = .002$ para la comparación estatus medio-alto.

La procedencia de entornos rurales o urbanos no se relacionó con la competencia personal de los adolescentes. Tampoco resultó significativa la relación con la titularidad del centro educativo (público/privado-concertado).

Competencia Socioemocional

Del mismo modo en el que se ha hecho con la competencia académica, se comparan las puntuaciones en competencia socioemocional, según las diferentes variables sociodemográficas incluidas en el estudio.

Figura 104. Competencia socioemocional según edad y sexo



En la Figura 104 y la Tabla 83 se presentan la primera comparación en función del sexo y la edad del adolescente. Se pueden observar las puntuaciones medias y desviaciones típicas de cada grupo.

TABLA 83. COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	95.81	102.77	95.80	103.33	96.61	102.62
DT	16.90	14.85	15.01	13.98	14.79	13.41

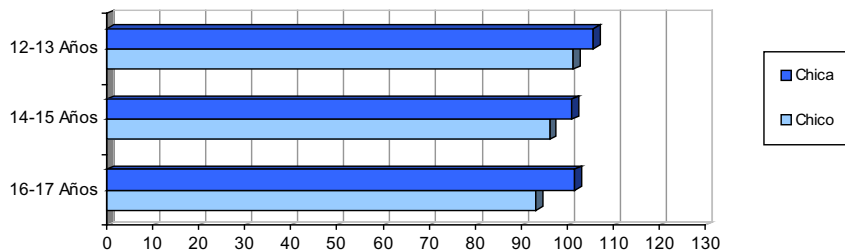
Puede verse que las chicas puntuaron por encima de los chicos en todos los tramos de edad y que las puntuaciones en competencia socioemocional no variaron en función de la edad.

Se llevó a cabo un análisis de varianzas (ANOVA) que confirmó estadísticamente la relación existente entre la competencia socioemocional y el sexo. El mencionado análisis reveló diferencias significativas en la presente variable, $F(1, 2369) = 132.683$, $p = .000$, $\eta^2 = .053$; ya que los chicos ($M = 96.05$, $DT = 15.34$) puntuaron más bajo que las chicas ($M = 103.01$, $DT = 13.98$).

El análisis de la varianza no fue significativo para la variable edad, ni tampoco para el nivel educativo de los padres, el estatus socioeconómico familiar, el tipo de entorno de procedencia (rural/urbano) o la titularidad del centro educativo (público/privado-concertado).

Competencia Académica

Figura 105. Competencia académica según edad y sexo



Los análisis descriptivos de la competencia académica en función del sexo y la edad de los adolescentes aparecen recogidos en la Figura 105 y la Tabla 84. Pueden observarse las puntuaciones medias y desviaciones típicas en cada uno de los seis grupos.

TABLA 84. COMPETENCIA ACADÉMICA SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	101.21	105.75	96.17	101.08	93.27	101.70
DT	14.15	13.63	15.04	15.84	14.23	13.47

Tal y como se muestra, las chicas puntuaron por encima de los chicos en todos los tramos de edad. Por otro lado, también se observa un descenso en las puntuaciones en competencia académica cuando aumentaba la edad.

Para confirmar estadísticamente estos resultados se llevó a cabo un análisis de varianzas (ANOVA) que permitió confirmar la relación existente entre la competencia académica y el sexo. Dicho análisis reveló diferencias significativas en esta variable, $F(1, 2390) = 91.274$, $p = .000$, $\eta^2 = .146$; ya que los chicos ($M = 96.34$, $DT = 14.86$) puntuaron más bajo que las chicas ($M = 102.18$, $DT = 14.83$) en todos los grupos de edad.

Del mismo modo, se encontraron diferencias asociadas a la edad, $F(2, 2389) = 23.28$, $p = .000$, $\eta^2 = .019$; ya que el grupo de menor edad ($M = 3.89$, $DT = 1.06$) puntuó más alto que los chicos y chicas de 14 - 15 años ($M = 3.65$, $DT = 1.25$) y que el grupo de 16 - 17 años ($M = 3.49$, $DT = 1.27$). Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para estudiar dónde se daban esas diferencias en la competencia académica en función de la edad. Estos análisis hallaron una disminución significativa entre el tramo de edad que va de los 12 y los 13 años, al grupo de 14 y 15 años ($p = .000$); así como, entre ese primer grupo y el de 16 y 17 años, ($p = .000$). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de 14 y 15 años y el de 16 y 17 años.

El nivel educativo de los padres también se relacionó con la competencia académica de los hijos. En la Figura 106 y la Tabla 85 se observa un aumento de la competencia académica a medida que aumentaba el nivel educativo de los padres.

Figura 106. Competencia académica y nivel educativo de los padres

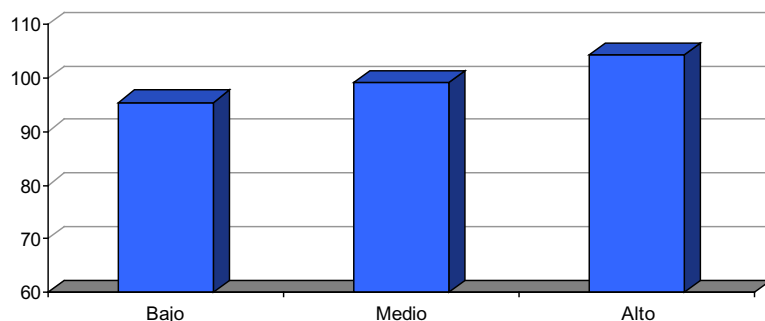


TABLA 85. COMPETENCIA ACADÉMICA SEGÚN NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES

	Nivel Educativo Bajo	Nivel Educativo Medio	Nivel Educativo Alto
M	95.50	99.16	104.32
DT	15.28	15.05	13.78

Para comprobar las diferencias observadas en la distribución, se efectuó un análisis de varianzas (ANOVA) que permitió confirmar la relación existente entre la competencia académica y el nivel educativo de los padres, $F(2, 2387) = 58.064$, $p = .000$, $\eta^2 = .046$.

Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para estudiar dónde se hallaban esas diferencias entre actividad física y nivel educativo de los padres. Estos análisis detectaron diferencias en todas las comparaciones entre los grupos ($p = .000$).

Asimismo, se comprobó que el estatus socioeconómico familiar también se relacionara con la competencia académica de los adolescentes. En la Figura 107 y en la Tabla 86 se muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas en los tres grupos.

Figura 107. Competencia académica y nivel socioeconómico familiar

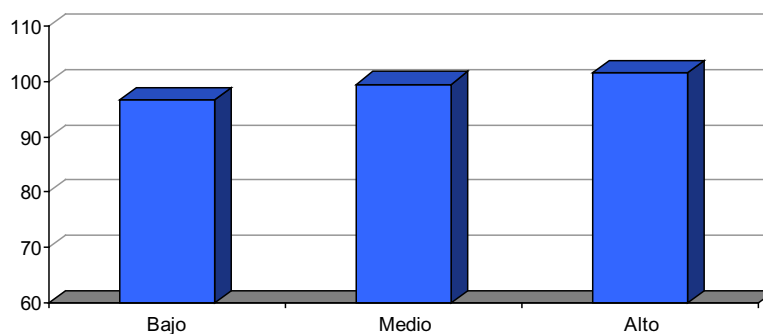


TABLA 86. COMPETENCIA ACADÉMICA SEGÚN ESTATUS SOCIOECONÓMICO FAMILIAR

	Nivel Socioeconómico Bajo	Nivel Socioeconómico Medio	Nivel Socioeconómico Alto
M	96.75	99.54	101.65
DT	15.24	14.91	14.91

El análisis de varianzas (ANOVA) corroboró la relación existente entre la competencia académica y el estatus socioeconómico familiar, $F(2, 2389) = 20.584$, $p = .000$, $\eta^2 = .017$.

Los análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, detectaron diferencias entre todas las comparaciones entre los grupos: $p = .000$ para la comparación estatus bajo-alto; $p = .001$ para la comparación estatus bajo-medio; $p = .010$ para la comparación estatus medio-alto.

Se hallaron diferencias en la competencia académica de los adolescentes en función del entorno rural o urbano del que procedían. La Figura 108 y la Tabla 87 muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas de cada grupo.

Figura 108. Competencia académica y procedencia rural/urbana

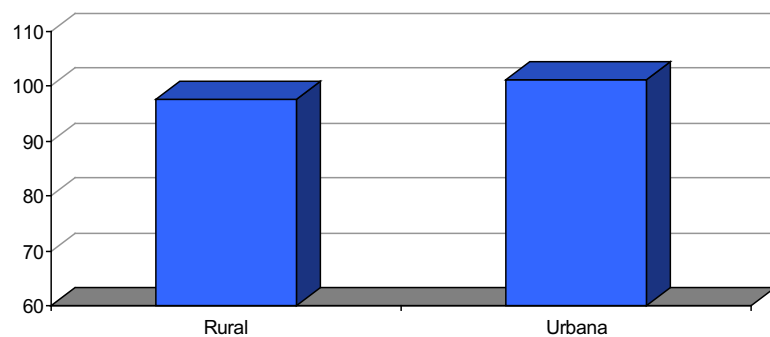


TABLA 87. COMPETENCIA ACADÉMICA SEGÚN PROCEDENCIA RURAL/URBANA

	Rural	Urbana
M	97.68	101.10
DT	15.61	14.56

El análisis de varianzas (ANOVA) confirmó las diferencias entre ambos grupos, $F(1, 2390) = 30.496$, $p = .000$, $\eta^2 = .013$.

Finalmente, se consideró interesante estudiar la posible influencia de la titularidad del centro educativo (público o privado-concertado) en la competencia académica. El ANOVA realizado indicó la presencia de diferencias significativas, $F(1, 2390) = 25.316$, $p = .000$, $\eta^2 = .010$. Como se observa en la Figura 109 y en la Tabla 88, la puntuación media en competencia académica resultó superior en los centros privados-concertados ($M = 102.50$, $DT = 15.85$) con respecto a la puntuación obtenida en los centros públicos ($M = 98.77$, $DT = 14.82$).

Figura 109. Competencia académica y titularidad del centro educativo

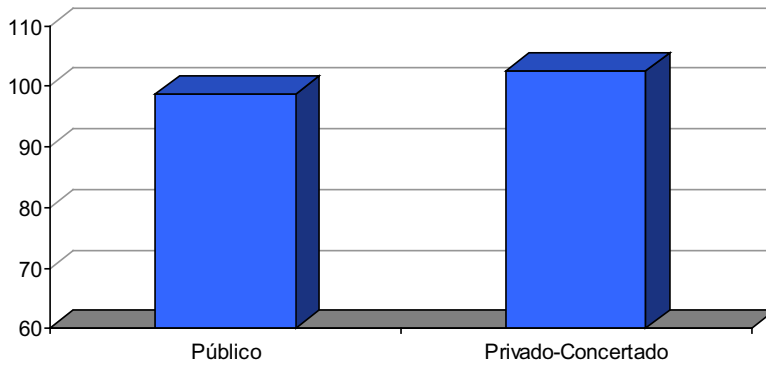


TABLA 88. COMPETENCIA ACADÉMICA SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO

	Público	Privado-Concertado
M	98.77	102.50
DT	14.82	15.85

Ajuste Interno

Además de las tres competencias que se han descrito en las páginas anteriores, se exploraron las relaciones entre las variables sociodemográficas y algunas medidas de ajuste de los adolescentes (problemas internos o externos). En este primer apartado se describirán los resultados obtenidos en ajuste interno.

El sexo y la edad fueron las dos primeras variables que se exploraron con el objetivo de saber si se relacionaban con el ajuste interno del adolescente. En la Figura 110 y la Tabla 89 se pueden observar las puntuaciones medias y desviaciones típicas en cada uno de los seis grupos.

Figura 110. Problemas internos según edad y sexo

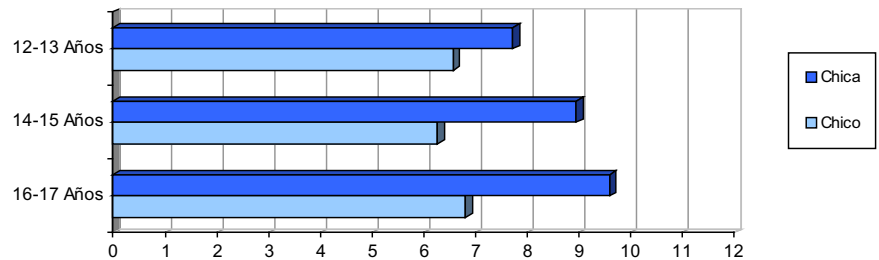


TABLA 89. PROBLEMAS INTERNOS SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	6.57	7.72	6.27	8.96	6.82	9.60
DT	4.90	5.51	4.98	5.57	4.81	5.63

Las puntuaciones de las chicas eran mayores que las de los chicos en todos los tramos de edad. En el caso de ellos, las puntuaciones en problemas internos eran similares en todas las edades; mientras que en las chicas, los problemas aumentaban con la edad.

Para confirmar estadísticamente estos resultados se efectuó un análisis de varianzas (ANOVA) que permitió confirmar la relación existente entre el ajuste interno y el sexo. Dicho análisis reveló diferencias significativas en esta variable, $F(1, 2396) = 121.804, p = .000, \eta^2 = .048$; pues los chicos ($M = 6.5, DT = 4.91$) puntuaron más bajo en problemas internos que las chicas ($M = 8.91, DT = 5.61$).

También se confirmaron las diferencias asociadas a la edad, $F(2, 2395) = 6.724, p = .001, \eta^2 = .006$, y con el análisis post hoc, mediante la prueba de Tukey, pudo comprobarse que el grupo de 12 - 13 años ($M = 7.19, DT = 5.26$) se diferenciaba del grupo de 16 - 17 años ($M = 8.35, DT = 5.45$) de forma estadísticamente significativa ($p = .001$), siendo mayores los problemas internos en el grupo de más edad.

Se encontró un efecto de interacción entre el sexo y la edad ($p = .027$). Las puntuaciones de las chicas eran mayores que las de los chicos en todos los tramos de edad. En el caso de ellos, las puntuaciones en problemas internos eran prácticamente similares en todas las edades; mientras que en las chicas, este tipo de problemas aumentaba con la edad.

En lo que se refiere al nivel educativo de los padres, pudieron detectarse puntuaciones diferentes en problemas internos para cada grupo. En la Figura 111 y en la Tabla 90 se observan las puntuaciones medias y desviaciones típicas en cada grupo.

Figura 111. *Problemas internos y nivel educativo de los padres*

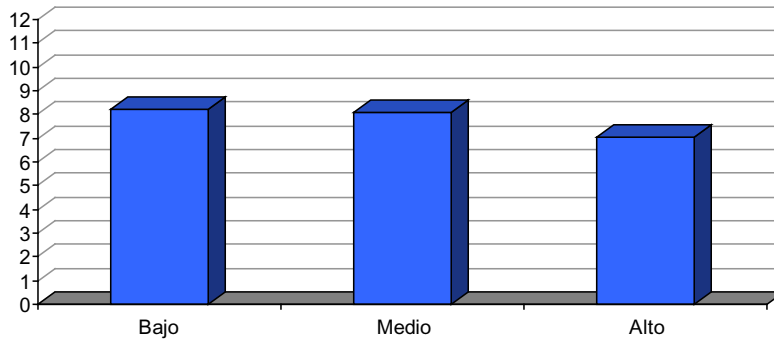


TABLA 90. PROBLEMAS INTERNOS SEGÚN NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES

	Nivel Educativo Bajo	Nivel Educativo Medio	Nivel Educativo Alto
M	8.21	8.08	7.02
DT	5.13	5.65	5.24

Para comprobar las diferencias observadas, se realizó un análisis de varianzas (ANOVA) que confirmó la relación existente entre el ajuste interno y el nivel educativo de los padres, $F(2, 2393) = 10.144$, $p = .000$, $\eta^2 = .008$.

Se llevaron a cabo análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para estudiar dónde se daban esas diferencias entre los grupos. Estos análisis detectaron diferencias entre las puntuaciones de los grupos de nivel educativo bajo y alto, y entre los grupos de nivel medio y alto ($p = .000$), siendo mayor la incidencia de problemas internos entre quienes tienen padres con menor nivel educativo.

Por otro lado, la variable estatus socioeconómico familiar también se relacionó con el ajuste interno de los adolescentes. En la Figura 112 y en la Tabla 91 observamos las puntuaciones medias y desviaciones típicas en los tres grupos.

Figura 112. Problemas internos y estatus socioeconómico familiar

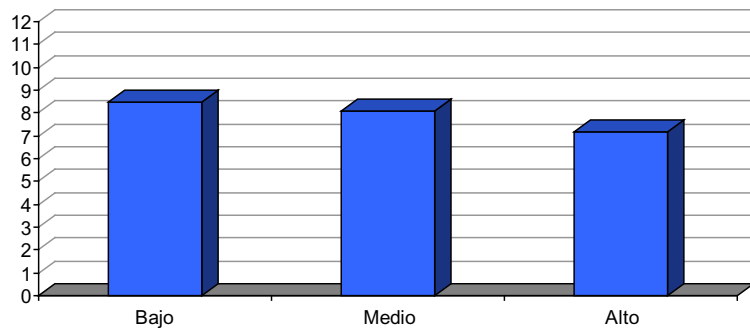


TABLA 91. PROBLEMAS INTERNOS SEGÚN ESTATUS SOCIOECONÓMICO FAMILIAR

	Nivel Socioeconómico Bajo	Nivel Socioeconómico Medio	Nivel Socioeconómico Alto
M	8.47	8.07	7.19
DT	5.67	5.56	5.09

El análisis de varianzas (ANOVA) corroboró la relación existente entre el ajuste interno y el estatus socioeconómico familiar, $F(2, 2395) = 11.787, p = .000, \eta^2 = .010$.

Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, que detectaron diferencias entre los grupos de estatus bajo y alto ($p = .000$), y entre los grupos de estatus medio y alto ($p = .002$). Los problemas internos fueron más frecuentes cuando el nivel socioeconómico era bajo.

El entorno rural o urbano de procedencia y la titularidad del centro educativo (público/privado-concertado) no se relacionaron significativamente con el ajuste interno del adolescente.

Ajuste Externo

El sexo y la edad fueron las dos primeras variables que se exploraron con el objetivo de saber si se relacionaban con el ajuste externo del adolescente. En la Figura 113 y la Tabla 92 se pueden observar las puntuaciones medias y desviaciones típicas en cada uno de los seis grupos.

Figura 113. Problemas externos según edad y sexo

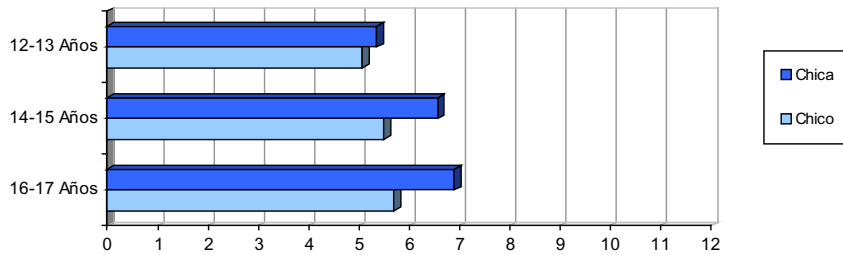


TABLA 92. PROBLEMAS EXTERNOS SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	5.06	5.35	5.51	6.57	5.70	6.90
DT	4.74	4.10	4.97	4.68	4.52	4.24

Las puntuaciones de las chicas eran mayores que las de los chicos en todos los grupos de edad. Tanto en el caso de los chicos como en el de las chicas, parecía observarse un aumento en los problemas externos, entre los 12 - 13 años y los 14 - 15 años.

El análisis de varianzas (ANOVA), llevado a cabo para confirmar estadísticamente estos resultados, reveló diferencias significativas en el ajuste externo asociadas al sexo, $F(1, 2396) = 25.298$, $p = .000$, $\eta^2 = .010$; los chicos ($M = 5.47$, $DT = 4.79$) puntuaron más bajo en problemas externos que las chicas ($M = 6.43$, $DT = 4.64$). Este dato debe interpretarse teniendo en cuenta que la escala de ajuste externo incluía tres subescalas (conducta delictiva, búsqueda de atención y agresividad verbal) y que las mayores diferencias según el sexo se producían en agresividad verbal ($M = 4.07$ en chicas, $M = 2.62$ en chicos), presentando los chicos puntuaciones más altas que las chicas en conducta delictiva ($M = 1.42$ frente a $M = 0.88$) y siendo las puntuaciones medias muy similares en la subescala de búsqueda de atención. La gran diferencia en las puntuaciones en agresividad verbal fue la que hizo que la puntuación total en problemas externos resultara mayor en las chicas.

Por otra parte, se confirmaron las diferencias asociadas a la edad, $F(2, 2395) = 9.367$, $p = .000$, $\eta^2 = .008$, y con el análisis post hoc, mediante la prueba de Tukey, se comprobó que el grupo de 12 - 13 años ($M = 5.2$, $DT = 4.4$) se diferenciaba del grupo

de 14 - 15 años ($M = 6.11$, $DT = 4.83$; $p = .001$) y del grupo de 16 - 17 años ($M = 6.36$, $DT = 4.4$; $p = .000$), produciéndose un incremento de los problemas externos, a medida que aumentaba la edad.

En lo que se refiere al nivel educativo de los padres, pudieron detectarse puntuaciones diferentes en problemas externos para cada grupo. En la Figura 114 y la Tabla 93 se observan las puntuaciones medias y desviaciones típicas.

Figura 114. Problemas externos y nivel educativo de los padres

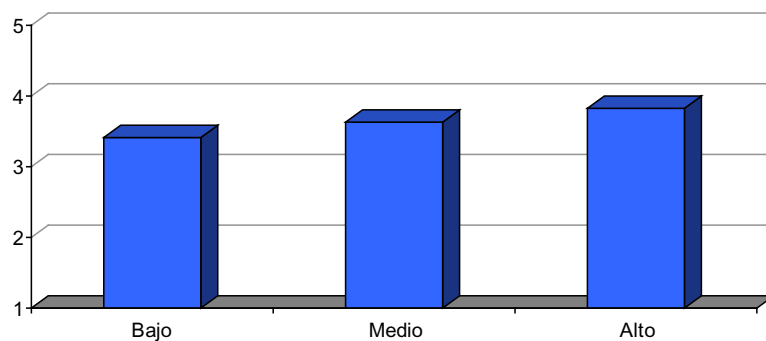


TABLA 93. PROBLEMAS EXTERNOS SEGÚN NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES

	Nivel Educativo Bajo	Nivel Educativo Medio	Nivel Educativo Alto
M	6.67	5.97	5.41
DT	4.92	4.54	4.64

Para comprobar las diferencias observadas, se realizó un análisis de varianzas (ANOVA) que posibilitó confirmar la relación existente entre el ajuste externo y el nivel educativo de los padres, $F(2, 2393) = 12.060$, $p = .000$, $\eta^2 = .010$.

Se llevaron a cabo análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para profundizar en el estudio de las diferencias entre los grupos. Estos análisis indicaron la presencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de todos los grupos: $p = .007$ entre nivel bajo y medio; $p = .000$ entre nivel bajo y alto; $p = .0036$ entre nivel medio y alto, por lo que se confirmó que se producía un descenso en los problemas externos cuando aumentaba el nivel educativo de los padres.

El estatus socioeconómico de la familia, el tamaño de la localidad de residencia y la titularidad del centro educativo no se relacionaron con el ajuste externo de los adolescentes.

Consumo de Sustancias

En la Figura 115 y la Tabla 94 se presentan las comparaciones en consumo en función del sexo y la edad del adolescente. Pueden observarse las puntuaciones medias y desviaciones típicas de cada grupo.

Figura 115. Consumo de sustancias según edad y sexo

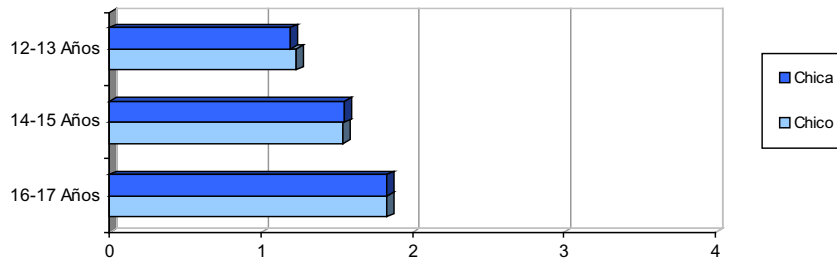


TABLA 94. CONSUMO DE SUSTANCIAS SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	1.23	1.19	1.54	1.55	1.83	1.83
DT	0.43	0.31	0.62	0.57	0.72	0.66

Puede verse que no existían diferencias entre las puntuaciones en consumo de chicos y chicas. Sin embargo, se observa un claro aumento en el consumo de sustancias, a medida que aumentaba la edad.

Para comprobar estadísticamente estos resultados, se llevó a cabo un análisis de varianzas (ANOVA) que confirmó la relación existente entre consumo de sustancias y edad, revelando diferencias significativas en dicha variable, $F(2, 2393) = 163.174$, $p = .000$, $\eta^2 = .120$.

El análisis post hoc, mediante la prueba de Tukey, reveló diferencias entre todos los grupos. El grupo de 12 - 13 años ($M = 1.21$, $DT = 0.37$) puntuó más bajo que quienes oscilaban entre los 14 - 15 años ($M = 1.55$, $DT = 0.59$; $p = .001$) y el grupo de 16 - 17 años ($M = 1.83$, $DT = 0.69$; $p = .000$)

El análisis de la varianza no fue significativo para la variable sexo, ni tampoco para el nivel educativo de los padres, el estatus socioeconómico familiar, el tipo de entorno de procedencia (rural/urbano) o la titularidad del centro educativo (público/privado-concertado).

4.1.5. COMPETENCIA Y DESAJUSTE GLOBALES SEGÚN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Finalmente, y para reducir la información incluida en las tres variables de competencia y en las tres variables de ajuste, se crearon dos variables, competencia y desajuste, mediante la media de cada uno de estos bloques de tres variables. A continuación se presentan los cruces de estas dos nuevas variables con una serie de variables sociodemográficas: el sexo, la edad, el nivel educativo parental, el nivel socioeconómico familiar, el tamaño de la localidad y el tipo de centro.

Competencia

En la Figura 116 se pueden observar las puntuaciones referidas a la competencia global en los distintos grupos de edad y sexo; asimismo, en la Tabla 95 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 116. Competencia global según edad y sexo

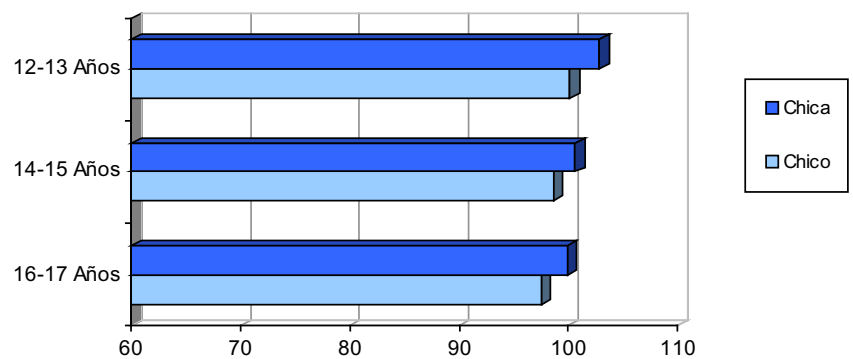


TABLA 95. COMPETENCIA GLOBAL SEGÚN EDAD Y SEXO

	12-13 Años		14-15 Años		16-17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	100.13	102.78	98.60	100.63	97.49	99.87
DT	10.92	9.91	9.86	10.38	9.24	9.19

Los resultados del ANOVA realizado mostraron la existencia de diferencias significativas en la competencia global, en función del sexo del alumnado, $F(1,2398) = 29.97, p = .000, \eta^2 = .012$. Como puede observarse en la Figura 116, las chicas ($M = 100.82, DT = 9.99$) obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los chicos participantes en el estudio ($M = 98.58, DT = 9.95$).

Los resultados de dicho análisis con respecto a la edad del alumnado también mostraron diferencias significativas, $F(2,2397) = 11.19$, $p = .000$, $\eta^2 = .009$. Como se muestra en la Figura 116, las puntuaciones en competencia global fueron disminuyendo a medida que aumentaba la edad del alumnado, siendo el alumnado de 12-13 años el que puntuó más alto ($M = 101.56$, $DT = 10.46$), seguido de los alumnos y alumnas de 14-15 años ($M = 99.75$, $DT = 10.21$); finalmente, el alumnado de 16-17 años obtuvo la menor puntuación ($M = 98.90$, $DT = 9.28$).

El análisis post hoc, mediante la prueba de Tukey, indicó que las diferencias significativas se establecían entre el grupo de edad de 12-13 años y el resto de grupos (14-15 años, $p = .002$; 16-17 años, $p = .000$).

El nivel educativo parental también se relacionó con la competencia global de los hijos. En la Figura 117 y la Tabla 96 se observa un incremento de la competencia, a medida que aumentaba el nivel educativo de los padres.

Figura 117. Competencia global y nivel educativo de los padres

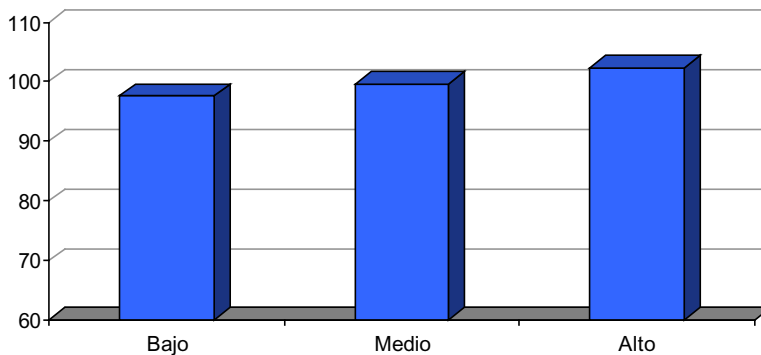


TABLA 96. COMPETENCIA GLOBAL SEGÚN NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES

	Nivel Educativo Bajo	Nivel Educativo Medio	Nivel Educativo Alto
M	97.58	99.67	102.31
DT	9.91	9.98	9.70

Se efectuó un análisis de varianzas (ANOVA) que permitió confirmar la presencia de diferencias significativas en competencia global, asociadas al nivel educativo parental, $F(2, 2395) = 37.10$, $p = .000$, $\eta^2 = .030$. Los hijos e hijas de padres con un nivel educativo alto obtuvieron la mayor puntuación en competencia global ($M = 102.31$, $DT = 9.70$), seguidos de los adolescentes de padres con un nivel educativo medio ($M =$

99.67, DT =9.98); por último, la menor puntuación la obtuvo el grupo de adolescentes de padres que presentaban un nivel educativo bajo (M = 97.58, DT = 9.91).

Los análisis post hoc, mediante la prueba de Tukey, indicaron que las diferencias significativas se hallaban entre todos los grupos de nivel educativo parental (p = .000, en todos los casos).

Por otra parte, se analizó la relación entre el estatus socioeconómico familiar y la competencia global de los y las adolescentes. En la Figura 118 y la Tabla 97 se muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas en los tres grupos.

Figura 118. Competencia global y estatus socioeconómico familiar

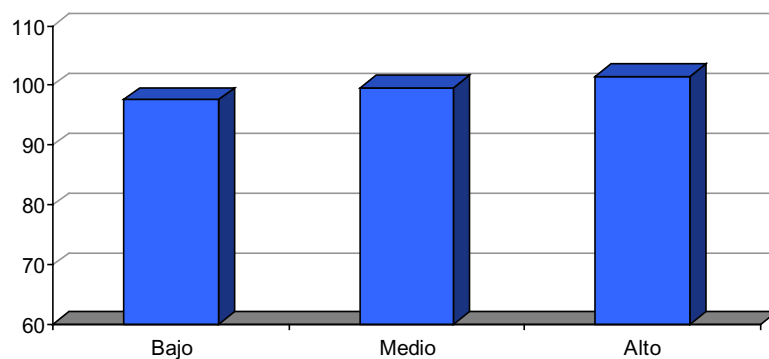


TABLA 97. COMPETENCIA GLOBAL SEGÚN ESTATUS SOCIOECONÓMICO FAMILIAR

	Nivel Socioeconómico Bajo	Nivel Socioeconómico Medio	Nivel Socioeconómico Alto
M	97.66	99.60	101.57
DT	9.87	9.89	9.95

El análisis de varianzas (ANOVA) mostró la existencia de diferencias significativas en la competencia global, en función del estatus socioeconómico familiar, $F(2, 2397) = 30.57, p = .000, \eta^2 = .025$. De este modo, a medida que aumentaba el nivel socioeconómico, lo hacía la puntuación en competencia global. Los adolescentes con un nivel socioeconómico familiar alto fueron los que alcanzaron la mayor puntuación (M = 101.57, DT = 9.95), seguidos de los de nivel socioeconómico medio (M = 99.60, DT = 9.89); finalmente, los chicos y chicas de nivel socioeconómico familiar bajo obtuvieron la menor puntuación en competencia (M = 97.66, DT = 9.87).

Los análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, revelaron que las diferencias significativas se encontraban en las comparaciones entre todos los grupos ($p = .001$, entre el nivel socioeconómico familiar bajo y nivel medio; $p = .000$, en el resto de comparaciones).

Igualmente se hallaron diferencias en la competencia global en función del entorno rural o urbano del que procedían los adolescentes. La Figura 119 y la Tabla 98 muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas de cada grupo.

Figura 119. Competencia global y procedencia rural/urbana

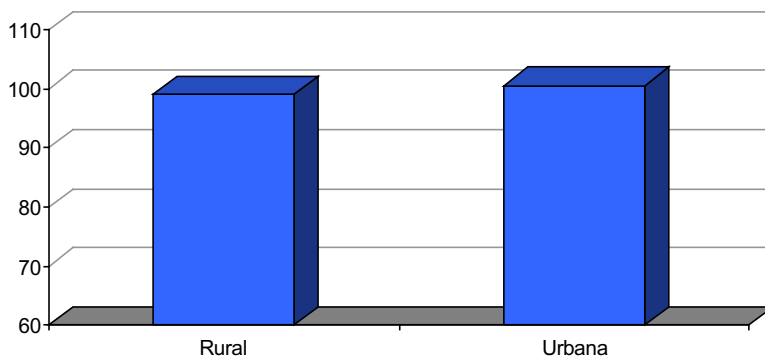


TABLA 98. COMPETENCIA GLOBAL SEGÚN PROCEDENCIA RURAL/URBANA

	Rural	Urbana
M	98.93	100.53
DT	10.07	9.94

El análisis de varianzas (ANOVA) confirmó las diferencias entre ambos grupos, $F(1, 2398) = 15.11$, $p = .000$, $\eta^2 = .006$. Como se observa en la Figura 119, el alumnado procedente de zonas urbanas ($M = 100.53$, $DT = 9.94$) obtuvieron puntuaciones más altas en competencia global que sus iguales procedentes de zonas rurales ($M = 98.93$, $DT = 10.07$). No obstante, estas diferencias dejaron de ser significativas cuando se controló el nivel educativo parental.

Finalmente, se consideró interesante estudiar la posible influencia de la titularidad del centro educativo (público o privado-concertado) en la competencia global. El ANOVA realizado indicó la presencia de diferencias significativas, $F(1, 2398) = 13.52$, $p = .000$, $\eta^2 = .006$. Como se observa en la Figura 120 y en la Tabla 99, la puntuación

media en competencia global resultó superior en los centros privados-concertados ($M = 101.23$, $DT = 10.18$) con respecto a la puntuación obtenida en los centros públicos ($M = 99.43$, $DT = 9.95$). Sin embargo, cuando se controló el nivel educativo de los padres, las diferencias entre los grupos dejaron de ser significativas.

Figura 120. Competencia global y titularidad del centro educativo

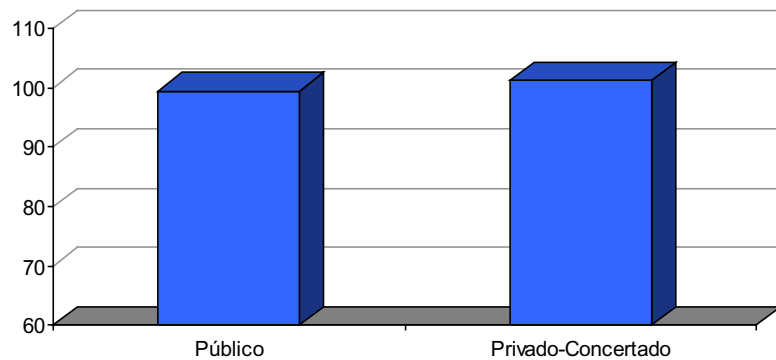


TABLA 99. COMPETENCIA GLOBAL SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO

	Público	Privado-Concertado
M	99.43	101.23
DT	9.95	10.18

Desajuste

En la Figura 121 aparecen las puntuaciones obtenidas en desajuste según el sexo y la edad. Asimismo, en la Tabla 100 se muestran sus medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 121. Desajuste según edad y sexo

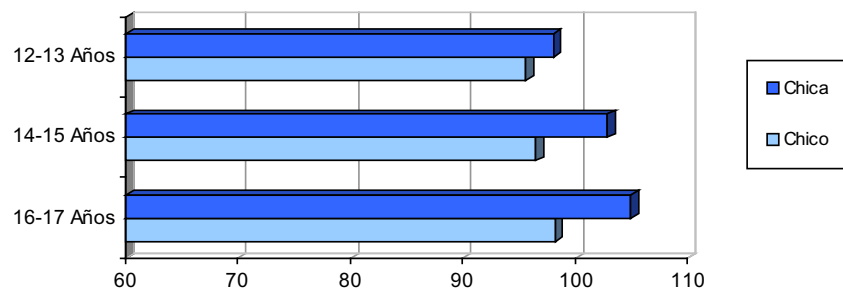


TABLA 100. DESAJUSTE SEGÚN EDAD Y SEXO

	12-13 Años		14-15 Años		16-17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	95.60	98.05	96.49	102.86	98.20	104.95
DT	14.89	14.27	15.05	14.81	13.76	14.49

Los análisis de varianza realizados mostraron que existen diferencias significativas en la dimensión de desajuste según el sexo del adolescente, $F(1,2398) = 89.30$, $p = .000$, $\eta^2 = .036$. Como se aprecia en la Figura 121, las chicas ($M = 102.54$, $DT = 14.80$) manifestaron un mayor nivel de desajuste en comparación con los chicos ($M = 96.83$, $DT = 14.65$) en todos los tramos de edad estudiados.

Los anteriores análisis según la edad del alumnado indicaron que había diferencias significativas en la puntuación de desajuste entre los distintos grupos de edad, $F(2,2397) = 16.35$, $p = .000$, $\eta^2 = .013$. Como se observa en la Figura 121 los alumnos y alumnas de menor edad ($M = 96.93$, $DT = 14.60$) puntuaron significativamente más bajo que el alumnado de 14-15 años ($M = 100.08$, $DT = 15.24$) y éstos a su vez mostraron menores puntuaciones que el grupo de 16-17 años ($M = 101.92$, $DT = 15.00$); apreciándose así, una tendencia ascendente en desajuste a medida que los chicos y chicas son mayores.

A través de análisis post hoc con la prueba de Tukey, se observó que las puntuaciones del grupo de 12 - 13 años se diferenciaban significativamente de las obtenidas por el grupo de 14-15 años ($p = .000$) y de las del grupo de 16-17 años ($p = .000$). Igualmente, los grupos de 14-15 años y 16-17 años también difirieron entre sí de forma significativa en las puntuaciones mostradas en desajuste ($p = .024$). De este modo, se mostró que dichas diferencias fueron significativas entre todos los grupos de edad.

Igualmente, se encontró que el efecto de interacción entre el sexo y la edad era significativo ($p = .029$); así, en las chicas, el aumento en las puntuaciones en desajuste fue más pronunciado que en los chicos, a medida que aumentaba su edad.

Por otra parte, se analizó si el nivel educativo parental producía diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas por el alumnado en la variable de desajuste. En la Figura 122 se presentan las puntuaciones medias en desajuste según el nivel educativo parental. Asimismo, las puntuaciones medias y las desviaciones típicas correspondientes aparecen en la Tabla 101.

Figura 122. Desajuste y nivel educativo de los padres

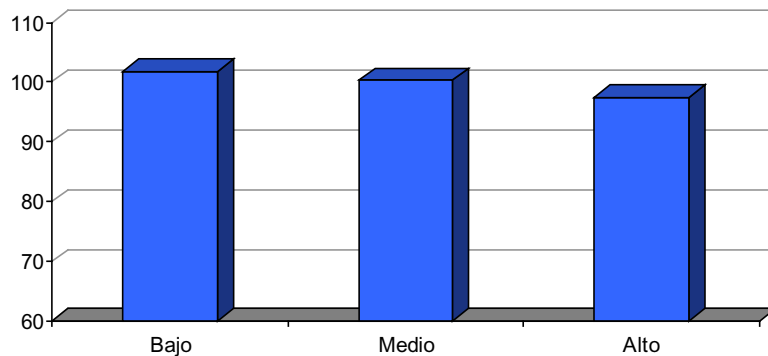


TABLA 101. DESAJUSTE SEGÚN NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES

	Nivel Educativo Bajo	Nivel Educativo Medio	Nivel Educativo Alto
M	101.86	100.35	97.53
DT	14.80	15.18	14.57

Los resultados del ANOVA revelaron que sí existían diferencias significativas en desajuste en función del nivel educativo parental, $F(2,2395) = 14.17, p = .000, \eta^2 = .012$. Como se observa en la Figura 122, a medida que el nivel educativo parental era superior, las puntuaciones en desajuste de sus hijos e hijas disminuían. Así, los adolescentes de padres con un nivel educativo bajo fueron los que puntuaron más alto en desajuste ($M = 101.86, DT = 14.80$), seguidos de los chicos y chicas de padres con un nivel educativo medio ($M = 100.35, DT = 15.18$); por último, la menor puntuación la obtuvo el grupo de adolescentes de padres con un nivel educativo alto ($M = 97.53, DT = 14.57$).

Los análisis post hoc realizados mediante la prueba de Tukey, mostraron que los chicos y chicas de padres con nivel educativo alto puntuaron significativamente más bajo en desajuste que sus iguales de padres y madres con nivel educativo medio o bajo ($p = .000$ en ambos casos).

Igualmente, el nivel socioeconómico familiar también se relacionó con la puntuación en desajuste obtenida por el alumnado. En la Figura 123 se aprecia la tendencia descendente que manifiestan las puntuaciones en desajuste conforme aumenta el estatus socioeconómico familiar. En la Tabla 102 aparecen las medias y las desviaciones típicas correspondientes.

Figura 123. Desajuste y estatus socioeconómico familiar

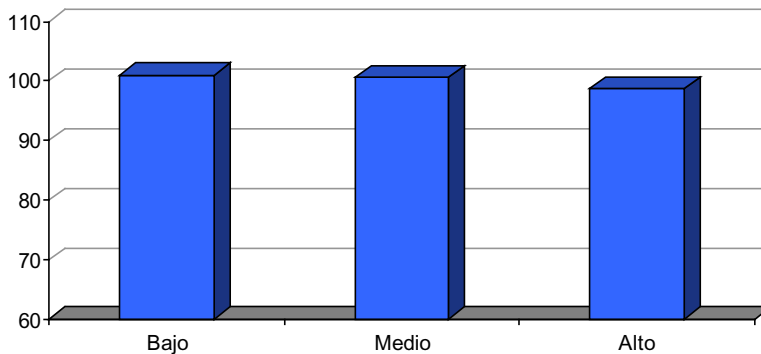


TABLA 102. DESAJUSTE SEGÚN ESTATUS SOCIOECONÓMICO FAMILIAR

	Nivel Socioeconómico Bajo	Nivel Socioeconómico Medio	Nivel Socioeconómico Alto
M	101.06	100.63	98.70
DT	15.32	14.93	14.75

Los resultados del ANOVA confirmaron que el nivel socioeconómico familiar producía diferencias significativas en la variable de desajuste, $F(2,2397) = 5.88$, $p = .003$, $\eta^2 = .005$. Fueron los adolescentes con un nivel socioeconómico familiar bajo quienes obtuvieron la mayor puntuación ($M = 101.06$, $DT = 15.32$), seguidos de los adolescentes con un nivel socioeconómico medio ($M = 100$, $DT = 14.93$); resultando finalmente los chicos y chicas de nivel socioeconómico familiar alto quienes mostraron puntuaciones más bajas en desajuste ($M = 98.70$, $DT = 14.75$).

Se efectuó un análisis post hoc mediante la prueba de Tukey que reveló que las diferencias significativas se encontraban en las comparaciones entre el grupo de nivel socioeconómico familiar alto y el resto de grupos ($p = .006$ y $p = .020$ para el nivel socioeconómico familiar bajo y medio respectivamente).

Por otro lado, se realizó un análisis de varianza para evaluar si existían diferencias en desajuste en función del entorno rural o urbano del que procedían los adolescentes. En la Figura 124 se presentan las puntuaciones en desajuste de cada grupo; igualmente la Tabla 103 muestra las puntuaciones medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 124. Desajuste y procedencia rural/urbana

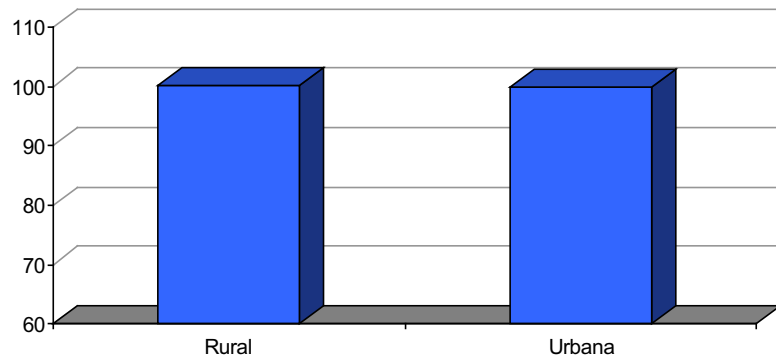


TABLA 103. DESAJUSTE SEGÚN PROCEDENCIA RURAL/URBANA

	Rural	Urbana
M	98.93	100.53
DT	10.07	9.94

Los resultados del ANOVA revelaron que las puntuaciones en desajuste no mostraron diferencias según la zona de procedencia del alumnado.

Por último, se analizó si la titularidad del centro educativo (público o privado-concertado) ejercía influencia en las puntuaciones en desajuste. En la Figura 125 aparecen las puntuaciones medias registradas en desajuste, así como en la Tabla 104 junto a las desviaciones típicas.

Figura 125. Desajuste y titularidad del centro educativo

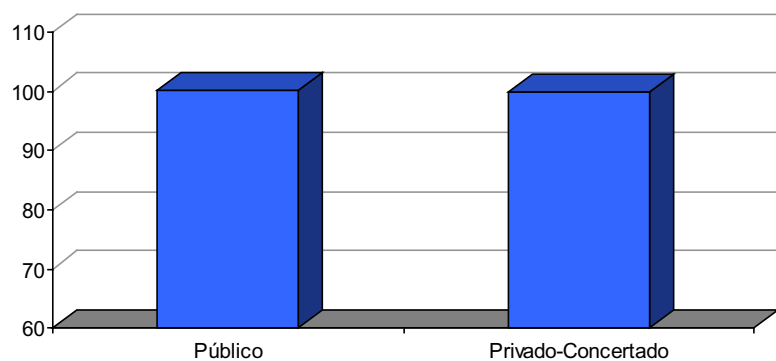


TABLA 104. DESAJUSTE SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO

	Público	Privado-Concertado
M	100.06	99.79
DT	14.91	15.33

El ANOVA realizado indicó que no existían diferencias significativas en desajuste según la titularidad del centro educativo.

4.2. LOS CONTEXTOS DEL DESARROLLO ADOLESCENTE

4.2.1. FAMILIA Y ACTIVOS FAMILIARES

Percepción del Estilo Parental por Parte del Alumnado

Para medir el estilo educativo parental se utilizó la Escala para la evaluación del estilo parental de padres y madres adolescentes. Esta escala sirve para evaluar la percepción que chicos y chicas adolescentes tienen de diversas dimensiones del estilo educativo de sus padres y madres. Aunque el adolescente puede evaluar de forma independiente el estilo educativo de cada uno de sus progenitores, para el presente estudio se valoró de forma conjunta el estilo educativo del padre y la madre. Este instrumento es un autoinforme compuesto por 41 ítems que deben ser contestados mediante una escala tipo Likert de seis puntos, siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 6 “totalmente de acuerdo”. A partir de dicho instrumento se obtiene la puntuación en seis dimensiones o subescalas, que son las siguientes: a) afecto y comunicación, b) promoción de autonomía, c) control conductual, d) control psicológico, e) revelación, f) humor.

La mayoría de las dimensiones puntúan en positivo, de manera que a mayor puntuación en cada una de ellas, mayor beneficio para el desarrollo positivo del adolescente. La única excepción es la dimensión de control psicológico, donde una alta puntuación indicaría lo contrario.

A continuación se irán comentando por separado los resultados de cada una de las subescalas.

Afecto y comunicación.

Esta subescala se refiere a la expresión de apoyo y afecto por parte de los padres, a su disponibilidad y a la fluidez de la comunicación con ellos. La puntuación en dicha

subescala se obtiene del resultado de la media de los ocho ítems que la componen.

En la Figura 126 se presentan las puntuaciones medias obtenidas en afecto y comunicación en función del sexo y edad de los chicos y chicas; asimismo, en la Tabla 105 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 126. *Afecto y comunicación según edad y sexo*

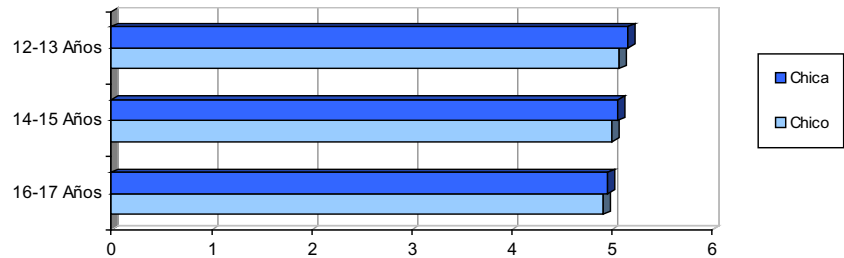


TABLA 105. AFECTO Y COMUNICACIÓN SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	5.08	5.16	5.01	5.07	4.92	4.97
DT	0.87	0.74	0.88	0.86	0.88	0.87

Los análisis de varianza (ANOVA) realizados mostraron que no existen diferencias significativas en la variable afecto y comunicación según el sexo del adolescente.

Sin embargo, cuando se tuvo en cuenta la edad si aparecieron diferencias significativas entre los distintos tramos estudiados, $F(2,2390) = 6.12, p = .002, \eta^2 = .005$. Como puede observarse en la Figura 126, el grupo de menor edad ($M = 5.12, DT = 0.81$) puntuó significativamente más alto que los alumnos y alumnas de 14 - 15 años ($M = 5.04, DT = 0.87$) y que los de 16 - 17 años ($M = 4.95, DT = 0.87$), poniéndose de manifiesto que el afecto y comunicación entre los y las adolescentes y sus padres y madres disminuye significativamente a medida que son más mayores.

A través de un análisis post hoc con la prueba de Tukey se mostró que dichas diferencias fueron significativas entre el grupo de edad de 16 - 17 años con el resto de grupos, de 12 - 13 años ($p = .002$) y de 14 - 15 años ($p = .049$).

Por otra parte, para observar si variables sociodemográficas como el nivel educativo y el nivel socioeconómico de los progenitores se relacionaban con el afecto y la comunicación percibida por el alumnado, se realizaron análisis de correlaciones de Pearson. Los resultados mostraron que la percepción de afecto y comunicación no mantenía una relación significativa con ninguna de dichas variables.

Promoción de autonomía.

Mediante esta subescala se evalúa en qué medida padre y madre animan a su hijo o hija adolescente para que tenga sus propias ideas y tome sus propias decisiones. Dicha escala está compuesta por ocho ítems y su puntuación global es obtenida mediante la media de los mismos.

La relación de la variable promoción de autonomía con el sexo y la edad del alumnado puede observarse en la Figura 127, mientras que las puntuaciones medias y las desviaciones típicas correspondientes, pueden ser apreciadas en la Tabla 106.

Figura 127. Promoción de autonomía según edad y sexo

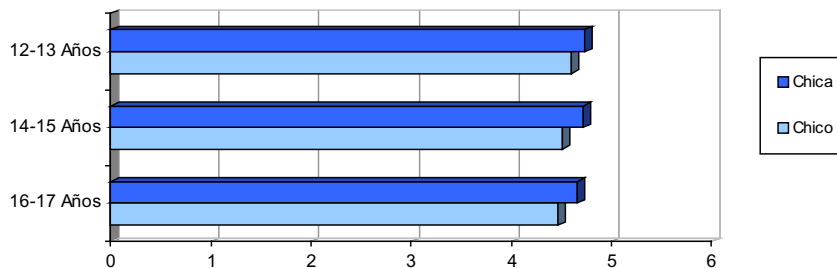


TABLA 106. PROMOCIÓN DE AUTONOMÍA SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	4.59	4.73	4.51	4.71	4.47	4.66
DT	0.98	0.95	0.95	0.94	0.88	0.91

Los resultados obtenidos a través del ANOVA realizado indicaron la existencia de relación significativa entre la variable promoción de autonomía y el sexo del alumnado, $F(1, 2391) = 22.27$, $p = .000$, $\eta^2 = .009$. En la Figura 127 se contempla como las chicas ($M = 4.70$, $DT = 0.09$) puntúan significativamente más alto en dicha variable que

los chicos ($M = 4.52$, $DT = 0.94$).

Los análisis de varianza realizados según la edad del alumnado indicaron que no había diferencias significativas en promoción de autonomía entre los distintos grupos de edad estudiados.

Los resultados obtenidos a través de correlaciones de Pearson entre dicha variable y el nivel socioeconómico familiar, indicaron que cuanto más alto era el nivel socioeconómico mayor puntuación en promoción de autonomía expresaban los chicos y chicas del estudio, $r(2393) = .082$, $p = .000$.

Igualmente, los análisis de correlaciones realizados entre la promoción de autonomía y el nivel educativo de los progenitores, revelaron una relación positiva entre ambas $r(2391) = .082$, $p = .000$; así, a medida que el nivel educativo de los padres aumentaba, lo hacían también las puntuaciones en promoción de autonomía.

Control conductual.

Esta subescala sirve para evaluar los intentos de los padres y madres por mantenerse informados sobre el comportamiento de sus hijos e hijas fuera de casa, así como el establecimiento de límites. Para calcular la puntuación obtenida en dicha variable, se realiza la media aritmética de los seis ítems que la conforman.

En la Figura 128 se representan las puntuaciones medias de los chicos y chicas adolescentes en función de la edad y el sexo. Asimismo, en la Tabla 107 se aprecia las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 128. Control conductual según edad y sexo

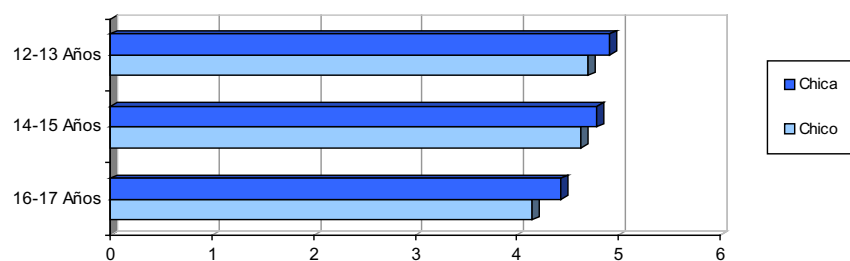


TABLA 107. CONTROL CONDUCTUAL SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	4.70	4.92	4.63	4.79	4.15	4.44
DT	1.03	0.87	1.02	0.97	1.09	1.10

Los resultados de los análisis de varianza (ANOVA) indicaron que la percepción del control por parte de sus padres y madres que manifestó el alumnado fue significativamente diferente en función del sexo del adolescente, $F(1, 2391) = 24.76$, $p = .000$, $\eta^2 = .010$. Tal como puede observarse en la Figura 128, los chicos ($M = 4.50$, $DT = 1.07$) percibían un menor control conductual de sus progenitores en comparación con las chicas ($M = 4.71$, $DT = 1.01$).

Los anteriores análisis con respecto a la edad indicaron diferencias significativas en la percepción del alumnado del control conductual que ejercían sus padres y madres en función de la edad que tenían, $F(2, 2390) = 47.62$, $p = .000$, $\eta^2 = .038$. Como se observa en la Figura 128, el alumnado puntuó significativamente más bajo en dicha variable a medida que aumentaba la edad, así fueron los chicos y chicas de 12 - 13 años ($M = 4.82$, $DT = 0.95$) quienes puntuaron más alto en control conductual, seguido de los de 14 - 15 años ($M = 4.71$, $DT = 0.99$) y finalmente de los chicos y chicas de edades entre los 16 - 17 años ($M = 4.31$, $DT = 1.10$).

Los resultados de los análisis post hoc a través de la prueba de Tukey mostraron que el alumnado del tramo de edad de 16 - 17 años mostraban unas puntuaciones significativamente más bajas en comparación con el alumnado de 12 - 13 años ($p = .000$) y con el de 14 - 15 años ($p = .000$).

Por otra parte, se estudió la posible relación entre la percepción de control conductual que manifestó el alumnado y el nivel socioeconómico familiar. El análisis, mediante el coeficiente de correlación de Pearson, indicó que la relación entre estas variables era significativa, $r(2393) = .056$, $p = .006$. Así, cuanto mayor era el nivel socioeconómico familiar mayores fueron las puntuaciones en control conductual.

Igualmente se encontró relación significativa entre el control conductual y el nivel educativo de los padres, $r(2391) = .056$, $p = .006$. A medida que aumentaba el nivel educativo familiar también los hacían las puntuaciones obtenidas en control conductual.

Control psicológico.

La subescala control psicológico permite valorar en qué medida los padres y las madres utilizan estrategias manipuladoras como el chantaje emocional y la inducción de culpa como medio de control de sus hijos o hijas. Es una dimensión negativa para el fomento del desarrollo positivo de los y las adolescentes. Por tanto, puntuaciones bajas o nulas en dicha dimensión podrían suponer promoción de un desarrollo más saludable. Está compuesta por ocho ítems.

La estimación en esta dimensión se obtiene de la puntuación media calculada con los ítems que la componen.

En la Figura 129 se representa la variable control psicológico en función del sexo y la edad del alumnado; así como sus medias y desviaciones típicas en la Tabla 108.

Figura 129. Control psicológico según edad y sexo

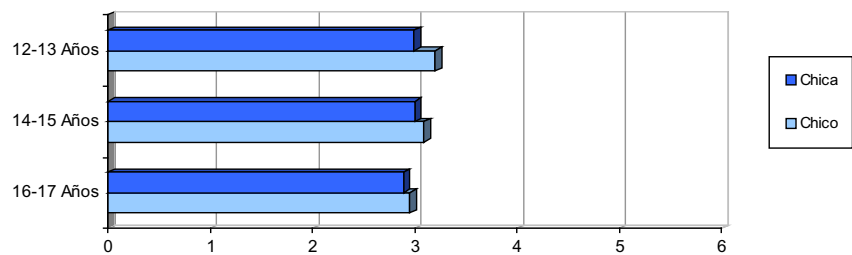


TABLA 108. CONTROL PSICOLÓGICO SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3.20	2.99	3.09	3.00	2.95	2.89
DT	1.18	1.11	1.15	1.08	1.05	1.12

Los resultados con respecto al sexo, manifestaron que existían diferencias significativas en el control psicológico en función de ser chico o chica, $F(1, 2391) = 5.01$, $p = .025$, $\eta^2 = .002$. En la Figura 129 se aprecia que los chicos ($M = 3.07$, $DT = 1.13$) indicaron percibir un mayor control psicológico por parte de sus progenitores que las chicas ($M = 2.97$, $DT = 1.10$).

Igualmente, los resultados mostraron que existían diferencias en dicha variable entre los distintos grupos de edad, $F(2, 2390) = 4.01$, $p = .018$, $\eta^2 = .003$. No obstante, cuando se realizaron pruebas post hoc se demostró que solamente eran significativas ($p = .028$) las diferencias entre el grupo de edad de 12 - 13 años ($M = 3.09$, $DT = 1.14$) y el grupo de 16 - 17 años ($M = 2.91$, $DT = 1.09$) obteniendo mayor puntuación en control psicológico el grupo de menor edad (ver Figura 129).

Para aclarar si las diferencias encontradas se debían a un mayor nivel socioeconómico o educativo de las familias, se realizaron análisis de correlaciones mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados indicaron que no existía una relación significativa entre el control psicológico y el nivel socioeconómico familiar. Igualmente, tampoco fue significativa la relación de dicha variable con el nivel educativo de los progenitores.

Revelación.

Esta subescala compuesta por cinco ítems persigue valorar la frecuencia con la que los y las adolescentes cuentan a sus padres y madres asuntos personales por iniciativa propia. La puntuación resultante de esta subescala se obtuvo a partir de la media de las puntuaciones de los ítems que la conformaban.

En la Figura 130 se pueden observar las puntuaciones en la variable revelación según el sexo y la edad del alumnado estudiado. En la Tabla 109 aparecen las medias y desviaciones típicas.

Figura 130. Revelación según edad y sexo

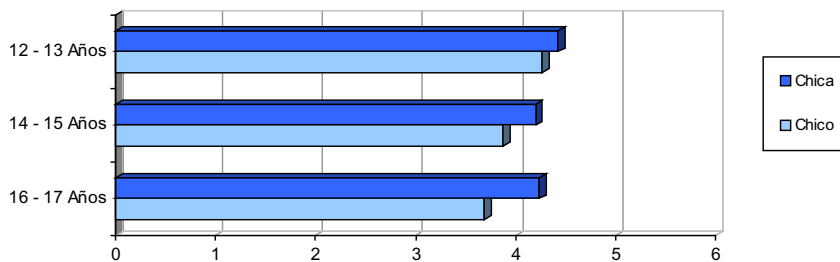


TABLA 109. REVELACIÓN SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	4.26	4.42	3.87	4.20	3.68	4.24
DT	1.18	1.23	1.33	1.25	1.23	1.16

El análisis de los datos mostró la existencia de una relación significativa entre las variables revelación y sexo, $F(1, 2391) = 49.94$, $p = .000$, $\eta^2 = .020$. Como se observa en la Figura 130, las puntuaciones registradas por las chicas ($M = 4.25$, $DT = 1.22$) fueron significativamente más altas que las obtenidas por los chicos ($M = 3.89$, $DT = 1.28$).

Con respecto a la edad, los análisis de medias también mostraron diferencias significativas en revelación, $F(2, 2390) = 13.07$, $p = .000$, $\eta^2 = .011$. Los alumnos y alumnas de menor edad ($M = 4.35$, $DT = 1.21$) puntuaron significativamente más alto que el alumnado de 14 - 15 años ($M = 4.05$, $DT = 1.30$) y éstos a su vez mostraron mayores puntuaciones que el grupo de 16 - 17 años ($M = 3.99$, $DT = 1.22$); apreciándose así, una tendencia descendente en revelación a medida que los chicos y chicas crecen (ver Figura 130).

De acuerdo con análisis post hoc realizados, los alumnos y alumnas de 12 y 13 años puntuaron significativamente más alto en revelación que el alumnado de 14 - 15 años ($p = .000$) y que el alumnado de 16 - 17 años ($p = .000$).

Por otra parte cabe destacar que se encontró un efecto de interacción entre el sexo y la edad ($p = .049$). Sólo en los chicos, se observó un descenso de las puntuaciones en revelación asociado al paso del tiempo.

Por último, se realizaron análisis de correlaciones para observar la posible asociación entre la frecuencia con la que los chicos y chicas cuentan sus asuntos personales a sus progenitores y el nivel socioeconómico de éstos. Los resultados indicaron que no existía una relación significativa entre ambas variables. Sin embargo, dichos análisis realizados entre las variables de revelación y nivel educativo de los progenitores si fueron significativos, $r(23919) = .050$, $p = .015$. A medida que aumentaba el nivel educativo familiar también aumentaba las puntuaciones en revelación.

Humor.

Mediante esta subescala se indica en qué medida el adolescente considera que sus padres muestran optimismo y buen sentido de humor. Se compone de seis ítems que deben ser respondidos mediante una escala tipo Likert de seis puntos. La puntuación parcial en esta dimensión se obtiene de la media resultante de los ítems que la conforman.

En la Figura 131 se representan las puntuaciones en la subescala humor en función de la edad y el sexo del alumnado. Así, sus puntuaciones medias y sus desviaciones típicas pueden observarse en la Tabla 110.

Figura 131. Humor según edad y sexo

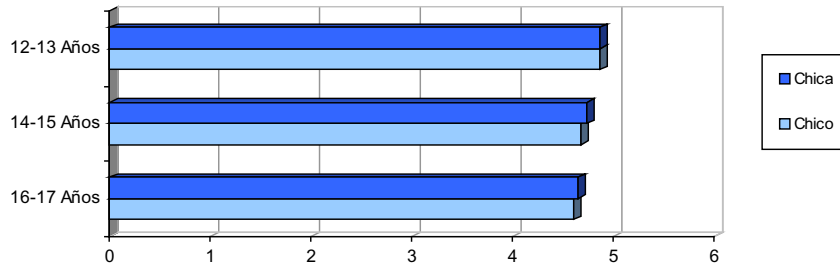


TABLA 110. HUMOR SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	4.86	4.86	4.67	4.73	4.60	4.64
DT	0.91	0.86	0.95	0.93	0.88	0.90

Los resultados de ANOVAS pusieron de manifiesto que el sexo no ejercía influencia significativa en humor. Sin embargo, dicha variable sí mostró diferencias significativas según los tramos de edad estudiados, $F(2, 2390) = 9.70$, $p = .000$, $\eta^2 = .007$.; resultando significativamente mayor la puntuación del alumnado de 12 - 13 años ($M = 4.86$, $DT = 0.88$) en comparación con las puntuaciones de los chicos y chicas de 14 - 15 años ($M = 4.70$, $DT = 0.94$) así como con las de las chicas y chicos de 16 - 17 años ($M = 4.62$, $DT = 0.89$).

Los resultados obtenidos en un análisis post hoc con la prueba de Tukey, mostraron que las comparaciones significativas entre distintos tramos de edad fueron: 12 - 13 años con 14 - 15 años ($p = .004$) y 12 - 13 años con 16 - 17 años ($p = .000$).

Por otra parte, para observar si variables sociodemográficas como el nivel educativo y el nivel socioeconómico de los progenitores se relacionaban con el humor parental, se realizaron análisis de correlaciones mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados mostraron que el humor no mantenía una relación significativa con ninguna de dichas variables.

Puntuación total en la escala de Estilo Parental.

Mediante la puntuación total en la escala se puede conocer la percepción que tienen los chicos y chicas sobre el estilo educativo de sus progenitores. Esta puntuación se obtiene a partir de las medias de las puntuaciones obtenidas en las seis subescalas anteriores, ya que un análisis de componentes principales reveló la existencia de un

único factor que se denominó estilo parental.

En la Figura 132 se representan las puntuaciones obtenidas por el alumnado en la escala en función de su sexo y edad, así como las correspondientes medias y desviaciones típicas en la Tabla 111.

Figura 132. Puntuación total en estilo parental según edad y sexo

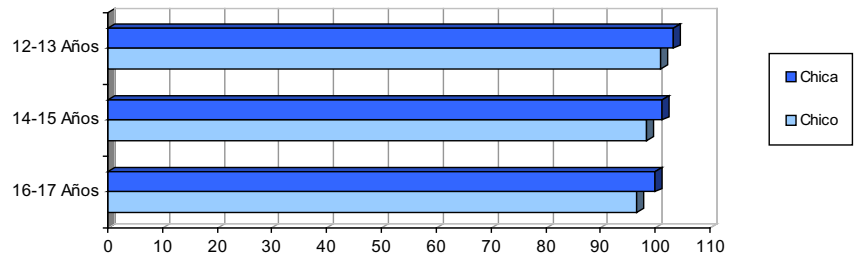


TABLA 111. PUNTUACIÓN TOTAL EN ESTILO PARENTAL SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	101.01	103.33	98.43	101.30	96.50	99.97
DT	15.05	14.22	15.12	15.21	14.02	15.03

Los resultados del análisis de varianza realizado revelaron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo $F(1, 2391) = 22.73, p = .000, \eta^2 = .009$. Como puede observarse en la Figura 132 las chicas ($M = 101.30, DT = 15.00$) puntuaron significativamente más alto que los chicos ($M = 98.38, DT = 14.85$).

Estos análisis realizados con la variable edad, también indicaron diferencias estadísticamente significativas según el grupo de edad de pertenencia, $F(2, 2390) = 9.67, p = .000, \eta^2 = .008$., obteniendo las puntuaciones mayores el grupo de 12 - 13 años ($M = 102.27, DT = 14.64$), a continuación los chicos y chicas de 14 - 15 años ($M = 100.05, DT = 15.23$) y finalmente el alumnado de 16 - 17 años ($M = 98.41, DT = 14.67$). Como se aprecia en la Figura 132 a medida que los chicos y chicas tienen más edad perciben el estilo parental de sus padres de forma menos favorable.

Las pruebas post hoc mediante Tukey mostraron que el alumnado de menor edad obtuvo mayor puntuación en estilo parental que sus iguales de 14 y 15 años ($p = .016$) o los de 16 - 17 años ($p = .000$).

En este caso se realizó también un análisis de la varianza para conocer la existencia de diferencias significativas en la escala de estilo parental, asociadas al tamaño de la localidad del alumnado (localidades pequeñas, de menos de 30.000 habitantes o grandes, de más de 30.000). Los resultados indicaron que no había diferencias significativas en este sentido.

Por último, se llevaron a cabo análisis de correlaciones, mediante el coeficiente de correlación de Pearson, para estudiar la asociación entre el estilo parental y el nivel socioeconómico familiar o el nivel educativo de los progenitores. Los resultados mostraron la existencia de una relación significativa directa entre el estilo parental y el nivel socioeconómico, $r(2393) = .060, p = .003$. Así, se observó que a medida que aumentaba el nivel socioeconómico familiar, las puntuaciones en estilo parental eran más altas. Sin embargo, el nivel educativo no se relacionó significativamente con el estilo parental.

Percepción del Conflicto Interparental por Parte Del Alumnado

La escala de conflicto interparental sirve para evaluar la percepción que chicos y chicas tienen sobre distintos aspectos del mismo. Consiste en una adaptación y reducción de tres de las subescalas del Children's Perception of Interparental Conflict Scale (Grych, Seid y Frincham, 1992). Esta escala consta de 13 ítems con siete opciones de respuesta en escala tipo Likert. A través de esta escala se puede obtener una puntuación global de la percepción que tiene el y la adolescente del grado de conflicto existente entre sus progenitores.

Mediante la realización de la puntuación media de los ítems que la forman, se obtiene el valor total en esta dimensión. Cabe esperar que puntuaciones bajas en conflicto interparental promuevan el desarrollo positivo.

Las puntuaciones resultantes de la relación de la escala de conflicto interparental con las variables sexo y edad, se pueden observar en la Figura 133; mientras que las medias y las desviaciones típicas aparecen en la Tabla 112.

Figura 133. Conflicto marital según edad y sexo

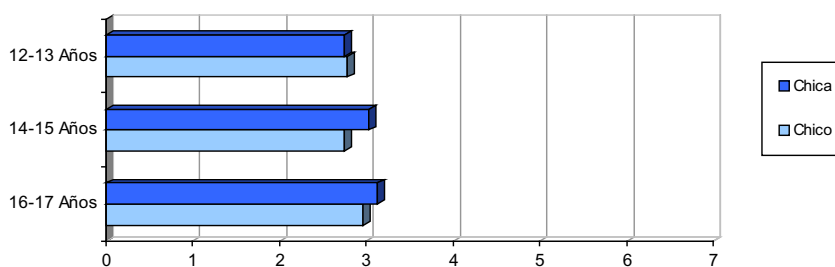


TABLA 112. CONFLICTO MARITAL SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	2.78	2.75	2.75	3.03	2.96	3.13
DT	1.36	1.20	1.07	1.21	1.10	1.17

Se observó en el ANOVA realizado que el sexo producía diferencias significativas en la variable conflicto interparental, $F(1,1191) = 7.53$, $p = .006$, $\eta^2 = .006$, siendo los chicos quienes percibían menos conflicto entre sus padres ($M = 2.82$, $DT = 1.15$) en relación con las chicas ($M = 3.07$, $DT = 1.20$).

Con respecto a la edad, también se encontraron diferencias significativas en conflicto interparental, $F(2, 1190) = 4.39$, $p = .013$, $\eta^2 = .007$, resultando esta diferencia significativa al comparar la puntuación de los chicos y chicas de 12 - 13 años ($M = 2.76$, $DT = 1.28$) con la del alumnado de 16 - 17 años ($M = 3.05$, $DT = 1.14$), de acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis post hoc mediante la prueba de Tukey ($p = .010$).

Por otro lado, se quiso conocer si existía una relación significativa entre el grado de conflicto entre los progenitores y el nivel socioeconómico familiar. Los resultados realizados mediante correlaciones, indicaron que a medida que aumentaba el nivel socioeconómico familiar, las puntuaciones en conflicto interparental disminuían significativamente, $r(1193) = -.090$, $p = .002$.

No obstante, los análisis de correlaciones mostraron que no existía una relación significativa entre el nivel de conflicto interparental y el nivel educativo de los progenitores.

Activos Familiares, Desarrollo y Ajuste Adolescente

En el presente apartado se analiza la relación de los activos familiares con el desarrollo y el ajuste adolescente. Para ello se han realizado distintos tipos de análisis estadísticos, en función de las características de las variables: correlaciones, regresiones, análisis de conglomerados y análisis de varianzas. Las variables familiares que se han tomado en este trabajo son: el nivel educativo de padres y madres, su nivel socioeconómico, el conflicto interparental y todas las variables que configuran el estilo parental. El desarrollo positivo se ha evaluado mediante las competencias: personal, socioemocional y académica. Siendo el ajuste adolescente medido a través de las varia-

bles de consumo de sustancias, problemas externos y problemas internos. También se han empleado las variables “competencia”, que es un resumen de las tres competencias anteriores, y “desajuste”, que integra la información de las tres medidas de ajuste.

A continuación presentamos las correlaciones entre las variables referidas al contexto familiar (afecto y comunicación, promoción de autonomía, control conductual, control psicológico, revelación, sentido del humor y conflicto parental) y las variables de sexismo, desarrollo positivo (competencia personal, socioemocional y académica) y ajuste (consumo de sustancias, problemas externos y problemas internos).

Como puede observarse en la Tabla 113, el contexto familiar de los adolescentes mostró muchas correlaciones significativas con variables referidas a competencias y ajuste. En general en el caso de las competencias, las correlaciones fueron de mayor tamaño que cuando se trataba de los ajustes y el sexismo, presentando la competencia personal una correlación ligeramente superior a la socioemocional y académica. No fueron significativas las correlaciones entre la puntuación en la escala de consumo de sustancias y el nivel socioeconómico y educativo de ambos progenitores. La mayoría de los activos correlacionaron positivamente con las competencias, salvo, como cabe esperar, el control psicológico y el conflicto. De todas las variables familiares, fueron el estilo parental global, y las dimensiones afecto-comunicación y humor de este estilo, las que mostraron las asociaciones más fuertes con desarrollo y ajuste.

TABLA 113. CORRELACIONES ENTRE MEDIDAS DE DESARROLLO Y AJUSTE Y VARIABLES FAMILIARES SEGÚN LA PERCEPCIÓN DE LOS CHICOS Y CHICAS ADOLESCENTES

	Comp. Personal	Comp. Socioemo.	Comp. Académ.	Consumo	Prob. Externos	Prob. Internos	Sexismo
Nivel Socioeconómico	.14**	.04*	.13**	-.01	-.01	-.09**	-.08**
Nivel Educativo Madre	.09**	.04*	.20**	-.01	-.07**	-.08**	-.17**
Nivel Educativo Padre	.06**	.01	.21**	-.02	-.09**	-.07**	-.21**
Afecto y Comunicación	.35**	.19**	.24**	-.16**	-.20**	-.21**	-.049*
Promoción de Autonomía	.29**	.29**	.28**	-.13**	-.16**	-.14**	-.10**
Control Conductual	.05*	.18**	.18**	-.22**	-.05*	-.03	-.04
Control Psicológico	-.21**	.02	-.16**	.10**	.21**	.22**	.19**
Revelación	.19**	.16**	.38**	-.21**	-.19**	-.09**	-.06*
Humor	.36**	.20**	.20**	-.15**	-.18**	-.19**	-.03
Estilo Parental	.37**	.25**	.34**	-.22**	-.24**	-.21**	-.10**
Conflicto Interparental	-.28**	-.02	-.13**	.13**	.20**	.22**	.04

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

Las correlaciones no se vieron afectadas al controlar el nivel socioeconómico familiar. Así mismo, las correlaciones, salvo ligeras variaciones, fueron similares en chicos y chicas. Lo mismo puede decirse del nivel educativo de los progenitores. Todo lo anterior nos lleva a concluir que los activos familiares se asociaron significativamente con el desarrollo positivo y el ajuste adolescente.

Para analizar más a fondo las relaciones de los activos relativos a la familia, con desarrollo y ajuste adolescente se realizaron regresiones múltiples jerárquicas sobre cada uno de los indicadores de ajuste y competencia. En un primer paso, y a modo de control, fueron introducidos en la regresión como predictores las variables de sexo, edad, nivel socioeconómico y nivel educativo de ambos progenitores. En un segundo paso se añadieron las dimensiones del estilo parental y en un tercer paso se introdujo la variable de conflicto interparental. Como puede observarse en la Tabla 114, el sexo influyó de manera significativa en las tres competencias. La edad y el nivel educativo de los progenitores, en cambio, sólo influyeron significativamente en la competencia académica, mientras que el nivel socioeconómico lo hizo en la competencia personal. Las variables introducidas en el primer paso contribuyeron a explicar 8% de la competencia personal, un 5% de la competencia socioemocional y un 9% en el caso de la competencia académica. Una vez controlados el sexo, la edad, el nivel socioeconómico y el nivel educativo de los padres, las variables de estilo parental añadieron poder explicativo en la regresión, siendo significativa la aportación de todas ellas, en al menos una de las competencias. La promoción de autonomía y el control psicológico resultaron significativos en las tres competencias, aunque en el caso del control psicológico, la significación fue negativa en la competencia personal y académica. Mientras que el afecto-comunicación y el humor fueron significativos en el caso de la competencia personal, siendo el humor además significativo, en el caso de la competencia socioemocional. El control conductual y la revelación contribuyeron de forma significativa a la explicación de las competencias socioemocional y académica. Las variables de estilo parental contribuyeron a explicar la variabilidad observada en la competencia personal, socioemocional y académica con un 24%, un 15% y un 22% respectivamente. La variable conflicto interparental añadió poder explicativo sólo en el caso de la competencia personal, con un 25%.

TABLA 114. REGRESIÓN MÚLTIPLE SOBRE LAS VARIABLES DE COMPETENCIA DE LOS
ACTIVOS FAMILIARES

Predictores	Competencia					
	Personal		Socioemocional		Académica	
	Beta	R2 y sig. del cambio	Beta	R2 y sig. del cambio	Beta	R2 y sig. del cambio
Paso 1						
Sexo	-.23***		.22***		.17***	
Edad	-.07*		.02		-.11***	
Nivel Socioeconómico	.15***		.05		.03	
Nivel Educativo Padres	.01	.08***	.01	.05***	.20***	.09***
Paso 2						
Sexo	-.24***		.21***		.11***	
Edad	-.05		.04		-.08**	
Nivel Socioeconómico	.12***		.04		.02	
Nivel Educativo Padres	.00		-.03		.17***	
Afecto y Comunicación	.18***		-.03		.05	
Promoción de Autonomía	.08*		.29***		.10**	
Control Conductual	-.00		.10**		.10**	
Control Psicológico	-.08*		-.11**		-.12***	
Revelación	.02		-.07*		.24***	
Humor	.15***	.24***	.11**	.15***	-.07	.22***
Paso 3						
Sexo	-.23***		.20***		.11***	
Edad	-.04		.04		-.07**	
Nivel Socioeconómico	.11***		.04		.01	
Nivel Educativo Padres	.01		-.03		.18***	
Afecto y Comunicación	.17***		-.03		.04	
Promoción de Autonomía	.08*		.29***		.10**	
Control Conductual	-.00		.10**		.10**	
Control Psicológico	-.05		.11**		-.11***	
Revelación	.02		-.07*		.24***	
Humor	.12**		.11**		-.08*	
Conflicto Interparental	-.11***	.25***	.02	.15***	-.05	.22***

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

En el caso del ajuste adolescente, la capacidad explicativa de los predictores fue menor. Si en la regresión anterior la única variable significativa en todas las competencias, en el primer paso, fue el sexo; en la regresión del ajuste ha sido la edad. Tanto el sexo, como el nivel educativo de los padres, no resultaron significativos en el caso del consumo de sustancias, siendo significativos en los problemas externos, además de en los problemas internos, en el caso del sexo. Con respecto al nivel socioeconómico se puede decir que no contribuyó en la explicación de las puntuaciones en el consumo de sustancias y los problemas externos. Las variables introducidas en el primer paso contribuyeron a explicar un 11% del consumo de sustancias, un 2% de los problemas externos y un 8% en el caso de los problemas internos. Cuando se incluyeron como predictores los activos de familia, aumentó la variabilidad explicada en los ajustes. El afecto/comunicación, resultó significativo en los problemas externos y en los problemas internos. Mientras, que el control conductual y la revelación resultaron significativos en consumo de sustancias, además de en los problemas externos, en el caso de la revelación. Control psicológico, fue la única variable significativa en los tres ajustes, mientras que la promoción de autonomía y el humor, a diferencia de lo que ocurría en las competencias, no resultó significativa en ningún ajuste. Los activos de familia contribuyeron de forma significativa a explicar la variabilidad observada en los ajustes explicando un 18% en el caso del consumo, un 10% en los problemas externos y un 15% en los problemas internos. Al introducir la variable conflicto interparental aumentó la variabilidad explicada en los ajustes, 19% del consumo de sustancias, un 11% de los problemas externos y un 16% en el caso de los problemas internos. (ver Tabla 115)

TABLA 115. REGRESIÓN MÚLTIPLE SOBRE LAS VARIABLES DE AJUSTE DE LOS ACTIVOS DE FAMILIA

Predictores	Consumo Sustancias		Problemas Externos		Problemas Internos	
	Beta	R2 y sig. del cambio	Beta	R2 y sign. del cambio	Beta	R2 y sig. del cambio
Paso 1						
Sexo	-.02		.11***		.24***	
Edad	.34***		.07*		.06*	
Nivel Socioeconómico	.05		.04		-.08*	
Nivel Educativo Padres	.02	.11***	-.08*	.02***	-.03	.08***
Paso2						
Sexo	.03		.14***		.25***	
Edad	.31***		.06*		.06*	
Nivel Socioeconómico	.06		.06*		-.06	
Nivel Educativo Padres	.02		-.08*		-.04	
Afecto y Comunicación	.01		-.11*		-.15***	
Promoción de Autonomía	-.00		.00		-.02	
Control Conductual	-.18***		-.00		.06	
Control Psicológico	.17***		.18***		.17***	
Revelación	-.11**		-.11**		-.01	
Humor	-.01	.18***	.03	.10***	.01	.15***
Paso3						
Sexo	.02		.13***		.24***	
Edad	.30***		.06*		.06*	
Nivel Socioeconómico	.06*		.08*		-.05	
Nivel Educativo Padres	.02		-.09**		-.05	
Afecto y Comunicación	.01		-.10*		-.15***	
Promoción de Autonomía	-.00		.00		-.02	
Control Conductual	-.18***		-.00		.06	
Control Psicológico	.17***		.15***		.15***	
Revelación	-.11**		-.10**		-.01	
Humor	.00		.06		.04	
Conflicto Interparental	.04	.19***	.12***	.11***	.11***	.16***

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

Concluyendo este apartado, se presentan en la Tabla 116 los resultados de las regresiones de las variables sociodemográficas y las variables de familia, sobre las dos variables que resumen la información contenida en las tres variables de competencia (competencia), y las tres variables de ajuste (desajuste). En el caso de la competencia, las variables de familia (destacando la promoción de autonomía, seguida del control conductual y la revelación) contribuyeron de forma significativa a su predicción, ya que si las variables demográficas explicaron un 5% de su variabilidad, la inclusión de las variables de familia en la regresión aumentó hasta 27% su capacidad explicativa. Es decir, aquellos adolescentes que manifestaron percepciones más positivas de su familia presentaron una mayor competencia global. En el caso del desajuste, la variable de familia, como el control psicológico contribuye al desajuste adolescente, mientras que, las variables de afecto y comunicación, así como la revelación, previenen el mismo. La capacidad explicativa en el caso del desajuste de las variables referidas a la familia fue un 17%, sobre el 6% explicado por las variables sociodemográficas. En este caso, el alumnado que indicó una relación positiva con su familia mostró menos problemas de ajuste psicológico. La introducción, en un tercer paso, de la variable conflicto interparental contribuyó al aumento de la variabilidad en el caso del desajuste, hasta un 18%. La aportación del conflicto a la predicción de la competencia adolescente fue significativa pero de menor tamaño.

En base a los resultados de estas regresiones, puede decirse que las variables sociodemográficas influyen en las competencias mientras que sólo el sexo y la edad resultan significativos en el desajuste. Algunas características del estilo parental como el afecto y la comunicación, así como, la revelación pueden considerarse como activos o recursos capaces de promover las competencias y prevenir desajustes.

TABLA 116. REGRESIÓN MÚLTIPLE DE LOS ACTIVOS FAMILIARES SOBRE LAS VARIABLES
COMPETENCIA Y DESAJUSTE.

Predictores	Competencia		Desajuste	
	Beta	R2 y sign. del cambio	Beta	R2 y sign. del cambio
Paso 1				
Sexo	.08**		.21***	
Edad	-.07*		.10**	
Nivel Socioeconómico	.11**		-.02	
Nivel Educativo Padres	.11**	.05***	-.06	.06***
Paso2				
Sexo	.03		.23***	
Edad	-.04		.09**	
Nivel Socioeconómico	.09**		.00	
Nivel Educativo Padres	.08*		-.07*	
Afecto y Comunicación	.09*		-.15***	
Promoción de Autonomía	.24***		-.01	
Control Conductual	.10**		.02	
Control Psicológico	-.04		.21***	
Revelación	.09**		-.07*	
Humor	.09*	.27***	.02	.17***
Paso3				
Sexo	.04		.22***	
Edad	-.04		.09**	
Nivel Socioeconómico	.08**		.01	
Nivel Educativo Padres	.08**		-.08*	
Afecto y Comunicación	.09*		-.14***	
Promoción de Autonomía	.24***		-.01	
Control Conductual	.10**		.02	
Control Psicológico	-.03		.19***	
Revelación	.09**		-.07*	
Humor	.07		.05	
Conflicto Interparental	-.08**	.27***	.13***	.18***

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

Seguidamente se llevó a cabo un análisis de conglomerados utilizando las variables referidas al estilo parental mediante el procedimiento de K medias, muy apropiado con muestras numerosas. Este análisis proporcionó una solución de tres grupos, que fue la que resultó más interpretable e incluía un aceptable número de sujetos en cada agrupación. Después de haber establecido los grupos se comprobó si existían diferencias significativas entre ellos, tanto en las variables utilizadas en el análisis de conglomerados como en otras variables relevantes para la investigación.

El primer grupo estaba formado por 699 sujetos que mostraron puntuaciones medias en las dimensiones de afecto y comunicación, promoción de autonomía y humor; medio-bajo en revelación y bajo en control conductual y control psicológico, por lo que se ha denominado a este grupo como “permisivo”, por ser un grupo que percibía un estilo parental permisivo en sus padres. El segundo grupo incluyó a 1172 adolescentes que puntuaron alto en todas las dimensiones salvo en control psicológico, por lo que se ha etiquetado a este grupo como “democrático”. Por último, la tercera agrupación estaba formada por 522 chicos y chicas que otorgaban puntuaciones bajas en casi todas las dimensiones de estilo parental, salvo en control conductual y psicológico por lo que se ha designado este grupo como “autoritario”.

TABLA 117. PUNTUACIONES MEDIAS DE LOS GRUPOS DE ADOLESCENTES EN LAS DIMENSIONES REFERIDAS A SU PERCEPCIÓN DE LOS ACTIVOS COMUNITARIOS, INCLUYENDO LOS VALORES F DEL ANOVA Y SU NIVEL DE SIGNIFICATIVIDAD

	Permisivo	Democrático	Autoritario	F	Eta ²
Nivel Socioeconómico	5.70	5.82	5.66	1.54	.00
Nivel Educativo Padres	3.39	3.51	3.52	3.86*	.00
Afecto y Comunicación	5.05	5.46	4.04	829.39***	.19
Promoción de Autonomía	4.56	5.11	3.61	742.34***	.15
Control Conductual	3.78	5.13	4.58	537.24***	.12
Control Psicológico	2.43	2.90	4.04	441.79***	.29
Revelación	3.37	5.00	3.02	1211.55***	.03
Humor	4.74	5.17	3.63	888.64***	.21
Conflicto	2.86	2.69	3.56	52.71***	.10
Estilo Parental	97.74	110.17	80.19	1887.88***	.61

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

En la Tabla 117 se presentan las puntuaciones medias de las variables familiares de cada uno de estos grupos, y los resultados de los ANOVAs que comparan los tres grupos. Las diferencias fueron significativas en la mayoría de las dimensiones salvo en nivel socioeconómico. Los análisis post hoc indicaron que había diferencias significativas entre los estilos permisivos, democrático y autoritario, salvo en la variable nivel educativo de los padres donde las diferencias se establecieron entre el estilo parental democrático y el permisivo. Mientras, que en la variable conflicto interparental las diferencias se efectuaron entre el estilo autoritario y los otros dos grupos.

TABLA 118. PUNTUACIONES MEDIAS DE LOS GRUPOS DE ADOLESCENTES EN LAS VARIABLES DE DESARROLLO Y AJUSTE, INCLUYENDO LOS VALORES F DEL ANOVA Y SU NIVEL DE SIGNIFICATIVIDAD

	Permisivo	Democrático	Autoritario	F	Eta2
Competencia Personal	100.31	103.39	92.38	105.95***	.08
Competencia Socioemocional	96.44	103.35	96.94	61.99***	.05
Competencia Académica	96.36	105.26	93.49	125.68***	.09
Consumo	1.68	1.42	1.74	65.19***	.05
Problemas Externos	5.81	5.26	7.96	65.19***	.05
Problemas Internos	7.10	7.36	9.89	49.78***	.04
Sexismo	2.72	2.66	2.85	5.94**	.00

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

En la Tabla 118, se muestran los resultados del ANOVA y las puntuaciones medias, en las competencias y en los indicadores de ajuste, de los sujetos incluidos en cada uno de los tres grupos que deparó el análisis de conglomerados. Los y las jóvenes que percibían el estilo parental de sus progenitores como democrático eran quienes obtenían mejores puntuaciones en competencias y en ajuste en general. Los análisis post hoc mostraron diferencias significativas entre los tres grupos en el caso de la competencia personal, académica y problemas externos. La competencia social y el consumo de sustancias resultaron significativas al comparar el estilo parental democrático con el permisivo y el autoritario. Con respecto a los problemas internos, la significatividad se alcanzó al comparar el grupo de estilo parental autoritario con los otros dos. En el caso del sexismo, las diferencias se establecieron entre el estilo parental autoritario y el democrático.

Los análisis anteriores revelaron una asociación significativa entre la percepción del estilo parental por parte de los adolescentes participantes en el estudio y las variables referidas a su ajuste y desarrollo positivo.

Finalmente, se presentan los resultados obtenidos al comparar las puntuaciones en “competencia” y “desajuste” de los tres grupos de adolescentes obtenidos en el análisis de conglomerados.

Figura 134. Competencia y desajuste según el estilo parental

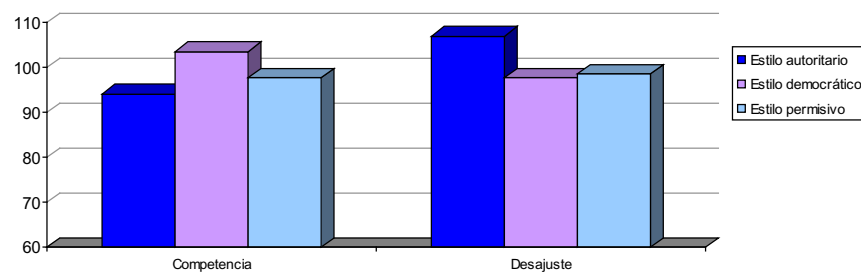


TABLA 119. COMPETENCIA Y DESAJUSTE SEGÚN EL ESTILO PARENTAL

	Estilo autoritario		Estilo democrático		Estilo permisivo	
	Competencia	Desajuste	Competencia	Desajuste	Competencia	Desajuste
M	94.21	107.08	103.62	97.66	97.69	98.58
DT	9.87	17.69	9.10	13.60	8.98	13.39

Los resultados del ANOVA realizado mostraron la existencia de diferencias significativas en la competencia global, en función del estilo parental, $F(2,2390) = 213.83$, $p = .000$, $\eta^2 = .152$. El análisis post hoc, mediante la prueba de Tukey, reveló que las diferencias eran significativas entre los distintos estilos parentales ($p = .000$). Como se muestra en la Figura 134, quienes contaban con padres y madres de estilo democrático obtuvieron la mayor puntuación en competencia ($M = 103.62$, $DT = 9.10$), seguidos por el alumnado de progenitores que empleaban un estilo permisivo ($M = 97.69$, $DT = 8.98$) y por último, la menor puntuación la alcanzaron los y las jóvenes de progenitores de estilo autoritario ($M = 94.21$, $DT = 9.87$).

Los resultados del ANOVA con respecto al nivel de desajuste, también mostraron diferencias significativas asociadas al estilo parental, $F(2,2390) = 80.59$, $p = .000$,

$\eta^2 = .063$. Los resultados del análisis post hoc indicaron que las diferencias significativas se establecieron entre el estilo autoritario, respecto a los estilos permisivo y democrático ($p = .000$, en ambos casos). Como puede verse en la Figura 134, la mayor puntuación en desajuste la obtuvo el alumnado de progenitores que aplicaban un estilo autoritario ($M = 107.08$, $DT = 17.69$), seguido de quienes contaban con progenitores de estilo permisivo ($M = 98.58$, $DT = 13.39$). La menor puntuación en desajuste se encontró en los alumnos y alumnas de padres y madres con estilo democrático ($M = 97.66$, $DT = 13.60$).

4.2.2. CENTRO EDUCATIVO Y ACTIVOS ESCOLARES

Percepción del Centro por Parte del Alumnado

La escala utilizada para medir la percepción del centro por parte del alumnado fue la Escala de percepción del clima y funcionamiento del centro, creada para esta investigación. Esta escala sirve para evaluar la percepción que chicos y chicas adolescentes (que cursan estudios de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos) tienen sobre diversos aspectos relativos al centro educativo al que asisten. Este instrumento consta de 30 ítems con siete opciones de respuesta en escala tipo Likert. La escala incluía nueve factores de primer orden y cuatro de segundo orden.

La agrupación finalmente realizada en cuatro factores de segundo orden ofrece puntuaciones parciales de diferentes aspectos o dimensiones del centro que pueden actuar como activos o recursos para promover el desarrollo positivo adolescente a nivel de la influencia del centro educativo. La escala también ofrece una puntuación global que puede considerarse como un indicador de la calidad del centro de cara a la promoción del desarrollo positivo en base a las percepciones del alumnado sobre su funcionamiento. Las dimensiones que evalúa son: a) clima cálido y seguro, b) vínculos con la escuela y el profesorado, c) claridad de normas y valores, d) empoderamiento y oportunidades positivas.

Todas las escalas puntúan en positivo, de manera que a mayor puntuación en las escalas, mayor beneficio para el desarrollo positivo adolescente.

A continuación se irán comentando por separado los resultados para cada una de las subescalas, en primer lugar, con las variables de sexo y curso escolar y otras variables sociodemográficas, como el nivel socioeconómico y educativo de las fami-

lias. En un segundo momento, se presentan los resultados en dichas dimensiones con otras variables relativas a la estructura y funcionamiento de los centros educativos de la muestra. En concreto, consideraremos las variables de titularidad del centro, grado de estabilidad del profesorado, tipo de oferta educativa, nivel de necesidad de compensación educativa del centro y grado de participación en planes y proyectos institucionales. Queremos reseñar que se consideró la posibilidad de analizar la influencia del tamaño de los centros educativos en la percepción del centro, pero se descartó al considerar que en nuestra muestra el tamaño estaba asociado a otras variables a nuestro juicio más relevantes como la estabilidad del profesorado y el tipo de oferta educativa.

Clima cálido y seguro.

La presente subescala hace referencia al grado en el que los adolescentes perciben las relaciones entre iguales como buenas, y por otra parte, lo que sería la otra cara de la misma moneda, la percepción de inseguridad en el centro. Está compuesta por seis ítems.

A partir de esta subescala se obtuvo una puntuación parcial, como resultado de la media de los seis ítems que la componían.

Las puntuaciones obtenidas de la comparación efectuada entre clima, sexo y curso en el que se encuentra el alumnado pueden observarse en la Figura 135. En la Tabla 120 se muestran sus medias y desviaciones típicas.

Figura 135. *Clima según sexo y curso*

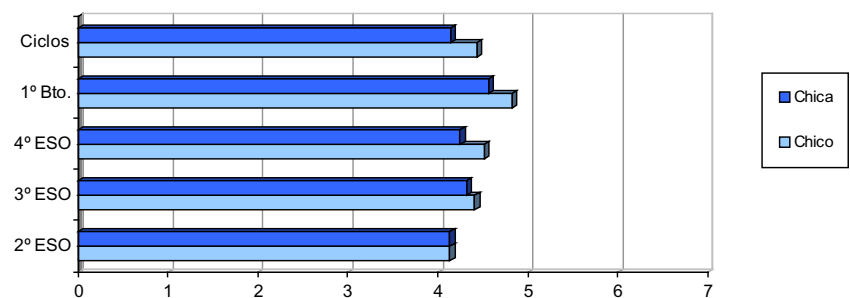


TABLA 120. CLIMA SEGÚN SEXO Y CURSO

	2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º Bto.		Ciclos	
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
M	4.13	4.13	4.41	4.32	4.51	4.25	4.82	4.56	4.43	4.14
DT	1.01	0.92	1.08	0.92	1.05	0.96	1.06	1.13	1.21	0.93

El análisis de la varianza (ANOVA) realizado indicó la presencia de diferencias significativas en las puntuaciones relativas al clima, según el sexo del alumnado, $F(1, 2395) = 9.76$, $p = .002$, $\eta^2 = .004$. Así, la puntuación media obtenida por los chicos en esta dimensión ($M = 4.43$, $DT = 1.07$) resultó significativamente superior a la de las chicas ($M = 4.30$, $DT = 0.99$).

Según el curso educativo, los resultados del análisis de la varianza pusieron de manifiesto diferencias significativas, $F(4, 2392) = 17.73$, $p = .000$, $\eta^2 = .029$. Como vemos en la Figura 135, la puntuación sobre la percepción del clima aumentaba a medida que el alumnado se situaba en un curso superior (en 2º de ESO: $M = 4.13$, $DT = 0.96$; en 3º de ESO: $M = 4.36$, $DT = 1.00$; en 4º de ESO: $M = 4.38$, $DT = 1.01$ y en Bachillerato, $M = 4.66$, $DT = 1.11$); excepto en los Ciclos Formativos de F.P., en los que la puntuación media obtenida tan sólo superó a la de 2º de ESO ($M = 4.25$, $DT = 1.02$).

Se realizó un análisis post hoc de los datos mediante la prueba de Tukey, que indicó la presencia de diferencias significativas entre todos los cursos ($p = .001$ entre 2º y 3º de ESO; $p = .000$, en el resto de cursos), exceptuando las diferencias entre 3º y 4º de ESO, y entre los Ciclos de F.P. y el resto de cursos.

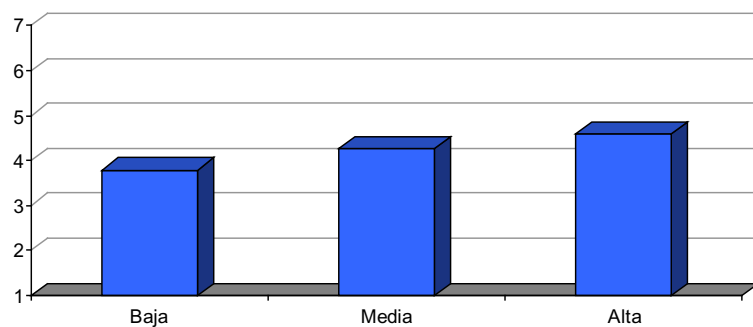
Se encontró un efecto de interacción entre el sexo y la edad ($p = .035$). Se observó un incremento de las puntuaciones en clima, en los chicos, a medida que aumentaba el curso escolar (desde 2º de ESO a 1º de Bachillerato).

Una vez presentados los resultados sobre la percepción del clima del centro en función de las distintas variables sociodemográficas, pasamos a describir las diferencias en dicha dimensión al analizar distintas variables relativas a la estructura y funcionamiento de los centros de la muestra. En primer lugar, se compararon las puntuaciones obtenidas en esta dimensión en función de la titularidad del centro educativo mediante un análisis de la varianza. Esta variable incluía dos categorías: centro público y privado-concertado. Los análisis revelaron que existían diferencias significativas en la vinculación al centro, asociadas a la variable mencionada, $F(1, 2395) = 65.98$, $p = .000$, $\eta^2 = .027$. Así, la percepción de un clima cálido y seguro fue inferior en el alumnado de los centros públicos ($M = 4.27$, $DT = 1.01$) que en el alumnado de los privados-concertados ($M = 4.67$, $DT = 1.03$).

Por otra parte, se llevó a cabo un ANOVA para conocer las posibles diferencias en las puntuaciones relativas al clima, asociadas al nivel de estabilidad del profesorado

(estabilidad baja, media y alta). Los análisis indicaron la presencia de diferencias significativas, $F(2, 2394) = 107.51$, $p = .000$, $\eta^2 = .082$. El análisis post hoc, utilizando la prueba de Tukey, reveló que estas diferencias eran significativas entre los tres niveles de estabilidad ($p = .000$, entre todos los grupos). A medida que la estabilidad aumentaba, se incrementaban las puntuaciones en clima. La menor puntuación se obtuvo en el nivel de estabilidad bajo ($M = 3.79$, $DT = 0.96$), en el nivel de estabilidad medio la puntuación aumentó ($M = 4.26$, $DT = 0.92$), la mayor puntuación en clima se correspondía con el nivel de estabilidad alto ($M = 4.59$, $DT = 1.03$). La presentación gráfica de estas puntuaciones puede observarse en la Figura 136.

Figura 136. Clima y nivel de estabilidad del profesorado



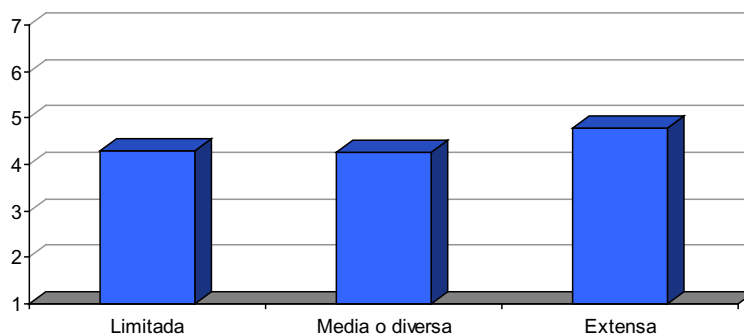
Se estudiaron también las posibles diferencias en las puntuaciones de esta dimensión, en función de las necesidades de compensación educativa de los centros. En este sentido, se establecieron tres categorías: centros sin necesidades de compensación educativa; centros con necesidades de compensación, pero no reconocidas oficialmente; y por último, con necesidades de compensación reconocidas a través de un plan oficial de compensatoria. El análisis de la varianza realizado indicó la existencia de diferencias significativas, $F(2, 2394) = 149.71$, $p = .000$, $\eta^2 = .111$. La prueba post hoc mostró la existencia de diferencias significativas en clima, entre los tres tipos de centros ($p = .000$ entre todos los grupos). Así, a mayores necesidades de compensación educativa, menor puntuación se obtuvo en clima: centros sin necesidades de compensación ($M = 4.78$, $DT = 1.00$), con necesidades no reconocidas ($M = 4.19$, $DT = 0.94$) y con necesidades reconocidas ($M = 3.77$, $DT = 0.99$).

Asimismo, se tuvieron en cuenta las posibles diferencias en las puntuaciones, derivadas de los distintos niveles de participación de los centros educativos, en planes y proyectos institucionales de la Junta de Andalucía. El nivel de participación fue codificado como bajo, medio y alto. Utilizando la prueba ANOVA, se encontraron diferencias

significativas en esta dimensión asociadas al nivel de participación, $F(2, 2394) = 32.99$, $p = .000$, $\eta^2 = .027$. Los análisis se centraron en las posibles diferencias entre nivel medio de participación y nivel alto; pues, en el nivel bajo se agrupan los centros concertados y privados que no tienen el mismo acceso a los proyectos y programas mencionados. Las pruebas post hoc revelaron la no significatividad de las diferencias entre los niveles comentados (medio y alto).

Por último, mediante un ANOVA se analizó la posible influencia del tipo de oferta educativa de los centros, en el establecimiento de diferencias en las puntuaciones en clima. La oferta educativa fue codificada en tres niveles: nivel 1 (centros de educación secundaria obligatoria -ESO- y centros con ESO y Bachillerato), nivel 2 (centros de oferta diversa -ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos-) y nivel 3 (centros con oferta extensa a infantil y primaria). Los análisis indicaron la presencia de diferencias significativas, $F(2, 2394) = 48.09$, $p = .000$, $\eta^2 = .039$. El análisis post hoc, utilizando la prueba de Tukey, reveló que estas diferencias eran significativas entre el tercer nivel y los otros dos ($p = .000$ en ambos casos). Se observó un aumento de las puntuaciones en clima de los centros de oferta extensa ($M = 4.78$, $DT = 1.02$), respecto a aquellos de ESO o ESO y Bachillerato ($M = 4.28$, $DT = 1.00$), y respecto a los centros de oferta diversa ($M = 4.26$, $DT = 1.01$). Estos resultados pueden observarse a continuación (Figura 137).

Figura 137. Clima y tipo de oferta educativa



Vínculos con la escuela y el profesorado.

Esta subescala valora dos aspectos relacionados con la vinculación al centro por parte del alumnado. Por un lado, evalúa el grado en que los y las adolescentes tienen un sentimiento de pertenencia y satisfacción con su propio centro, y por otro, la valoración del apoyo percibido por parte del profesorado como parte fundamental de la vinculación a los educadores del centro. Está compuesta por siete ítems en total.

La puntuación parcial que se obtuvo con esta subescala fue el resultado de la media de los siete ítems que la componían.

En la Figura 138 se pueden observar las puntuaciones referidas a la comparación de los vínculos en función del sexo y del curso escolar; mientras que en la Tabla 121 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 138. Vínculos según sexo y curso

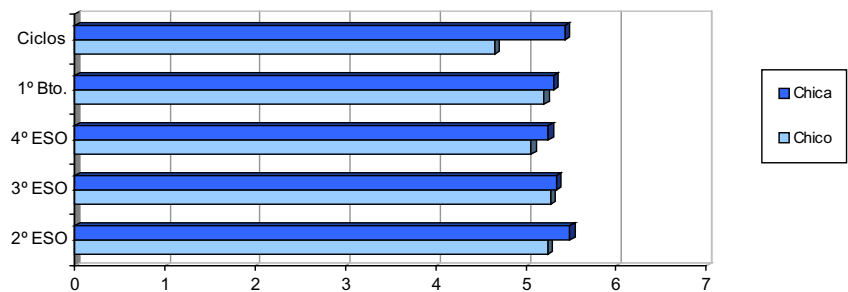


TABLA 121. VÍNCULOS SEGÚN SEXO Y CURSO

	2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º Bto.		Ciclos	
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
M	5.24	5.49	5.27	5.34	5.06	5.25	5.20	5.31	4.65	5.43
DT	1.19	1.04	1.02	0.99	1.01	0.97	0.97	0.83	1.13	0.87

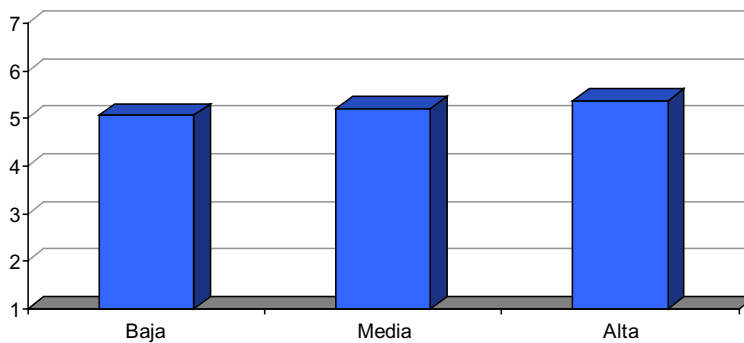
Los resultados del ANOVA realizado mostraron la existencia de una relación significativa entre dicha variable y el sexo del alumnado, $F(1, 2395) = 15.78, p = .000$, $\eta^2 = .007$. Como se puede observar en la Figura 138, las chicas ($M = 5.35, DT = 0.97$) dieron puntuaciones significativamente más altas que las puntuaciones de los chicos participantes en el estudio ($M = 5.18, DT = 1.06$).

Los resultados de dicho análisis con respecto al nivel y tipo de enseñanza al que asistía el alumnado también mostraron diferencias significativas, $F(4, 2392) = 3.82, p = .004, \eta^2 = .006$. Como vemos en la Figura 138, en la etapa obligatoria (ESO) la puntuación en vinculación con el centro disminuyó significativamente a medida que el curso aumentaba (en 2º de ESO: $M = 5.37, DT = 1.12$; en 4º de ESO: $M = 5.16, DT = 1.00$) en los Ciclos la puntuación media obtenida fue aún menor ($M = 5.14, DT = 1.02$). Sin embargo, en Bachillerato la vinculación volvió a aumentar ($M = 5.27, DT = 0.89$), en comparación con el último curso de la ESO. Los resultados del análisis post hoc indicaron que las diferencias significativas se establecieron entre los cursos de 2º y 4º de ESO ($p = .002$).

Una vez comentadas las diferencias observadas en cuanto al sexo y el curso escolar, pasamos a analizar las variables estructurales y de funcionamiento del centro. El ANOVA que comparó las puntuaciones obtenidas en esta dimensión y la titularidad del centro educativo indicó la presencia de diferencias significativas, $F(1, 2395) = 38.77$, $p = .000$, $\eta^2 = .016$. De este modo, las puntuaciones obtenidas en vinculación fueron superiores en los centros privados-concertados ($M = 5.51$, $DT = 0.98$) que en los públicos ($M = 5.21$, $DT = 1.01$).

También se realizó un ANOVA para estudiar las posibles diferencias en las puntuaciones en vinculación, en relación al nivel de estabilidad del profesorado. Éste indicó la presencia de diferencias significativas, $F(2, 2394) = 18.34$, $p = .000$, $\eta^2 = .015$. Las pruebas post hoc, indicaron la presencia de diferencias significativas en la vinculación (véase Figura 139), entre el nivel de estabilidad alto ($M = 5.38$, $DT = 1.01$) y el resto de niveles (estabilidad baja, $M = 5.06$, $DT = 1.05$, $p = .000$; estabilidad media, $M = 5.21$, $DT = 0.97$, $p = .001$). Es decir, la vinculación del alumnado con la escuela aumentaba en la medida en que lo hacía la estabilidad del profesorado.

Figura 139. Vinculación y nivel de estabilidad del profesorado

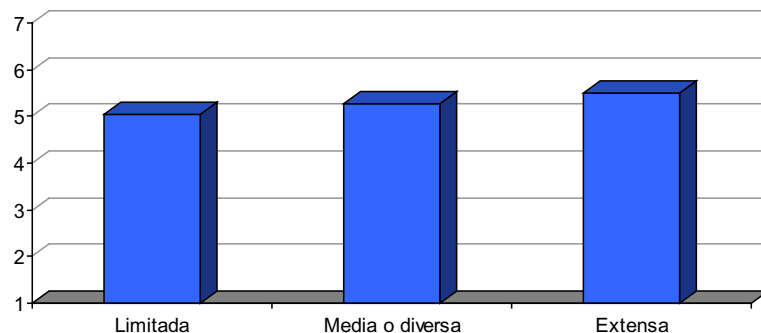


En cuanto a las diferencias en vinculación asociadas a las necesidades de compensación educativa de los centros, el análisis de la varianza realizado mostró que existían diferencias significativas, $F(2, 2394) = 18.15$, $p = .000$, $\eta^2 = .015$. La prueba post hoc indicó que resultaban significativas, tanto la diferencia ($p = .000$) de los centros de compensatoria reconocida ($M = 4.95$, $DT = 1.13$) con los centros sin necesidades de compensación ($M = 5.37$, $DT = 1.02$), como la diferencia ($p = .000$) entre estos primeros centros y aquellos con necesidades no reconocidas ($M = 5.28$, $DT = 0.97$).

El ANOVA realizado para conocer las posibles diferencias en esta dimensión asociadas al nivel de participación, indicó que éstas eran significativas $F(2, 2394) = 32.97, p = .000, \eta^2 = .027$. Se observó que los centros con un nivel alto de participación en proyectos ($M = 5.40, DT = 0.91$) obtenían una mayor puntuación en vinculación, que aquellos con un nivel medio ($M = 5.13, DT = 1.04$). Las pruebas post hoc revelaron la significatividad de las diferencias entre los niveles comentados ($p = .000$).

Finalmente, acerca de la posible influencia del tipo de oferta educativa de los centros, el ANOVA realizado indicó la presencia de diferencias significativas en las puntuaciones en vinculación asociadas a esta variable, $F(2, 2394) = 23.28, p = .000, \eta^2 = .019$. Según los análisis post hoc, las diferencias entre los tres tipos de centros, según su oferta educativa, fueron significativas ($p = .000$ en todos los casos). A medida que la oferta era más extensa, las puntuaciones en vinculación aumentaban. Así, los centros de oferta extensa (a infantil y primaria) obtuvieron la mayor puntuación en vinculación ($M = 5.51, DT = 0.95$), seguidos de los de oferta diversa (ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos; $M = 5.26, DT = 0.99$) y por último, de los de menor oferta educativa (sólo ESO o ESO y Bachillerato; $M = 5.05, DT = 1.10$). La Figura 140 muestra estos aspectos.

Figura 140. Vinculación y tipo de oferta educativa



Claridad de normas y valores.

Esta subescala engloba dos aspectos que tienen que ver con la regulación del comportamiento y ajuste adolescente. Así, evalúa el grado en que los chicos y chicas perciben la claridad de límites en cuanto a las normas existentes en el centro. Asimismo, valora también la percepción de la coherencia en la promoción de valores en el centro por parte del profesorado.

A partir de esta subescala se obtuvo una puntuación parcial, como resultado de

la media de las puntuaciones de los siete ítems que formaban parte ella.

La comparación resultante de las puntuaciones obtenidas en la subescala claridad de normas y valores, con la variable curso y la variable sexo, se pueden observar en la Figura 141; mientras que las medias y desviaciones típicas obtenidas quedan recogidas en la Tabla 122.

Figura 141. Claridad de normas y valores según sexo y curso

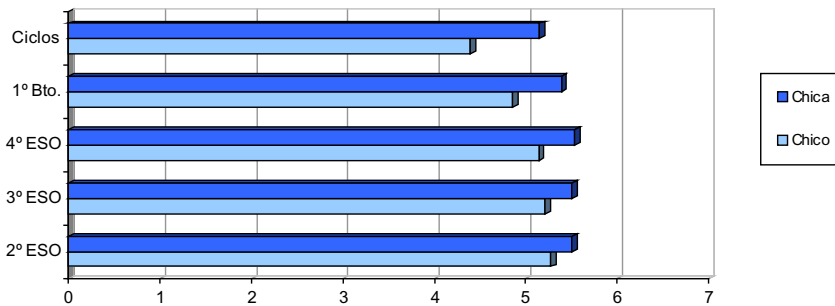


TABLA 122. CLARIDAD DE NORMAS Y VALORES SEGÚN SEXO Y CURSO

	2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º Bto.		Ciclos	
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
M	5.27	5.51	5.21	5.50	5.14	5.54	4.86	5.39	4.39	5.15
DT	1.19	0.95	1.07	0.92	1.06	0.83	1.11	0.87	0.74	1.06

Se observó la existencia de una relación significativa entre la percepción de la claridad de normas y valores, y la variable sexo, $F(1, 2395) = 69.09$, $p = .000$, $\eta^2 = .028$. Las puntuaciones de las chicas ($M = 5.49$, $DT = 0.90$) resultaron significativamente más altas que las de los chicos ($M = 5.15$, $DT = 1.11$) como se observa en la Figura 141.

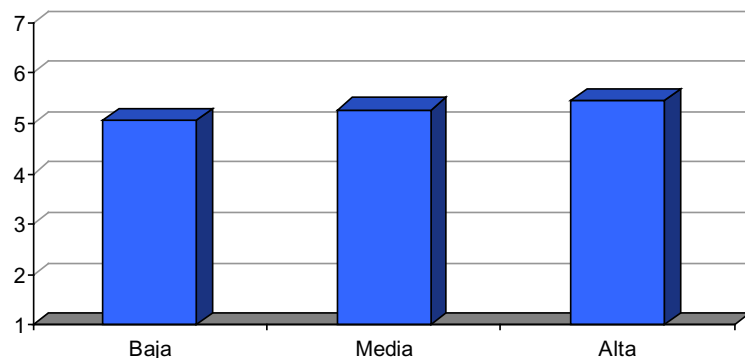
En relación al curso, también se encontraron diferencias significativas en la percepción de la claridad de normas y valores, $F(4, 2392) = 4.27$, $p = .002$, $\eta^2 = .007$; siendo esta diferencia significativa al comparar la puntuación del alumnado de Bachillerato ($M = 5.19$, $DT = 1.00$) con la de los chicos y chicas de 2º de ESO ($M = 5.40$, $DT = 1.07$, $p = .006$) y de 3º de ESO ($M = 5.37$, $DT = 1.00$, $p = .025$), tal y como reveló un análisis post hoc mediante la prueba de Tukey. Esta disminución en la valoración de la claridad de normas y valores desde los primeros cursos de la ESO a 1º de Bachillerato, también puede observarse en la Figura 141.

Una vez descritas las diferencias mostradas respecto al sexo y el curso escolar,

pasamos a comentar las relaciones de dicha dimensión con algunas variables estructurales y de funcionamiento de los centros. El ANOVA realizado para establecer comparaciones entre la puntuación en esta subescala y la titularidad del centro educativo reveló la existencia de diferencias significativas en la percepción de claridad de normas y valores, asociadas a la variable mencionada, $F(1, 2395) = 96.80$, $p = .000$, $\eta^2 = .039$. El alumnado de los centros privados-concertados obtuvo puntuaciones significativamente más altas en esta dimensión ($M = 5.71$, $DT = 0.80$), que el de centros públicos ($M = 5.23$, $DT = 1.04$).

Los resultados del ANOVA que comparaba las puntuaciones en claridad de normas y valores, en función del nivel de estabilidad del profesorado, indicaron la presencia de diferencias significativas, $F(2, 2394) = 24.75$, $p = .000$, $\eta^2 = .020$. Las pruebas post hoc, revelaron la significatividad de las diferencias entre los tres niveles de estabilidad ($p = .000$ en todos los casos). Las puntuaciones en claridad de normas y valores aumentaban, a medida que lo hacía la estabilidad del profesorado. La menor puntuación se obtuvo cuando la estabilidad era baja ($M = 5.07$, $DT = 1.11$), aumentó cuando la estabilidad era media ($M = 5.27$, $DT = 0.97$) y cuando la estabilidad era alta se obtuvo la mayor puntuación ($M = 5.45$, $DT = 0.99$). En la Figura 142 pueden observarse estos resultados.

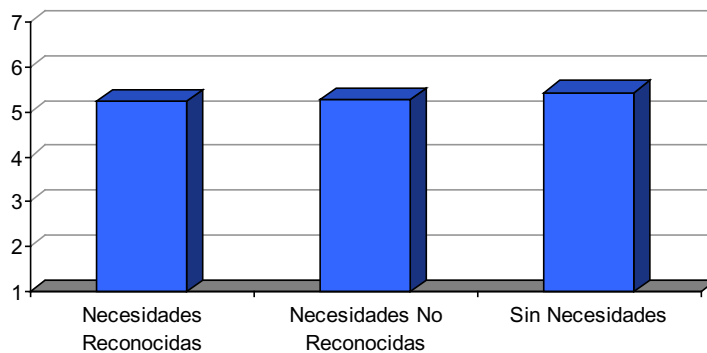
Figura 142. Claridad de normas y valores y estabilidad del profesorado



Respecto a las diferencias en claridad de normas y valores, asociadas a las necesidades de compensación educativa de los centros, el análisis de la varianza realizado mostró que existían diferencias significativas, $F(2, 2394) = 8.26$, $p = .000$, $\eta^2 = .007$. A medida que aumentaban las necesidades de compensación, disminuían las puntuaciones en claridad de normas y valores (ver Figura 143); resultando significativas

(tal y como indicaron los análisis post hoc) la diferencia ($p = .001$) entre los centros sin necesidades de compensación ($M = 5.44$, $DT = 1.01$) y los centros con necesidades no reconocidas ($M = 5.28$, $DT = 0.98$); y la diferencia ($p = .009$) de estos primeros, con aquellos con necesidades reconocidas ($M = 5.23$, $DT = 1.44$).

Figura 143. Claridad de normas y valores y necesidades de compensación educativa



Las diferencias en esta dimensión, asociadas al nivel de participación en proyectos y programas institucionales, fueron significativas según lo indicado por el ANOVA realizado, $F(2, 2394) = 58.93$, $p = .000$, $\eta^2 = .047$. Los centros con un nivel alto de participación ($M = 5.39$, $DT = 0.99$) obtenían una mayor puntuación en claridad de normas y valores, que aquellos con un nivel medio ($M = 5.16$, $DT = 1.05$). Las pruebas post hoc revelaron la significatividad de estas diferencias ($p = .000$).

El ANOVA realizado para conocer la posible influencia del tipo de oferta educativa de los centros, indicó la presencia de diferencias significativas en las puntuaciones en claridad de normas y valores asociadas a esta variable, $F(2, 2394) = 37.84$, $p = .000$, $\eta^2 = .031$. Los análisis post hoc revelaron que las diferencias entre los tres tipos de centros, según su oferta educativa, fueron significativas ($p = .001$ entre centros de oferta diversa y los de menor oferta educativa; y $p = .000$, en el resto de comparaciones). A medida que la oferta era más extensa, las puntuaciones en claridad de normas y valores aumentaban. De este modo, los centros de oferta extensa (de infantil y primaria) obtuvieron la mayor puntuación en esta dimensión ($M = 5.67$, $DT = 0.78$), seguidos de los de oferta diversa (ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos; $M = 5.30$, $DT = 1.01$) y por último, de los de menor oferta educativa (sólo ESO o ESO y Bachillerato; $M = 5.10$, $DT = 1.14$).

Empoderamiento y oportunidades positivas.

Se refiere al grado en que los y las adolescentes perciben oportunidades positivas para su desarrollo sociopersonal. Supone la valoración de los recursos e instalaciones del centro como oportunidades, la oferta de actividades dirigidas a adolescentes, y finalmente, la percepción de la influencia en la vida del centro o la percepción de fomento de la participación del alumnado (“empoderamiento”).

La puntuación resultante, se obtuvo de la media de las respuestas a los 10 ítems que formaban parte de esta subescala.

En la Figura 144 quedan recogidos los resultados de la comparación de empoderamiento y oportunidades positivas con el curso y el sexo del alumnado. Igualmente, en la Tabla 123 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 144. Empoderamiento y oportunidades positivas según sexo y curso

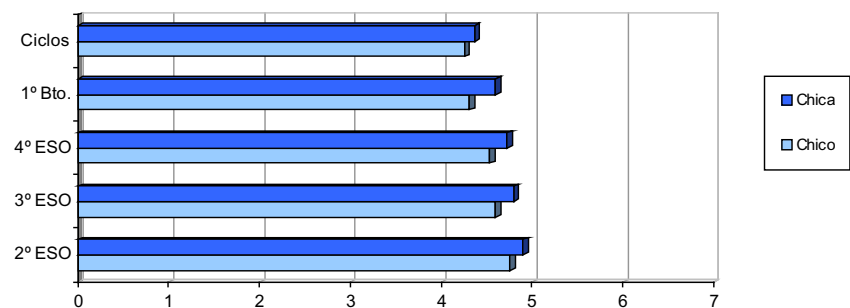


TABLA 123. EMPODERAMIENTO Y OPORTUNIDADES POSITIVAS SEGÚN SEXO Y CURSO

	2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º Bto.		Ciclos	
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
M	4.76	4.90	4.60	4.80	4.54	4.73	4.31	4.60	4.26	4.37
DT	1.07	1.06	1.04	1.00	1.07	0.93	1.09	0.93	0.23	1.15

El análisis de los resultados puso de manifiesto la existencia de diferencias significativas establecidas

en la comparación entre el sexo y el empoderamiento y oportunidades, $F(1, 2395) = 7.88$, $p = .005$, $\eta^2 = .003$, de forma que el grupo de las chicas ($M = 4.50$, $DT = 1.10$) valoró la existencia de empoderamiento y oportunidades positivas de forma significativamente más elevada que el grupo de los chicos ($M = 4.37$, $DT = 1.15$).

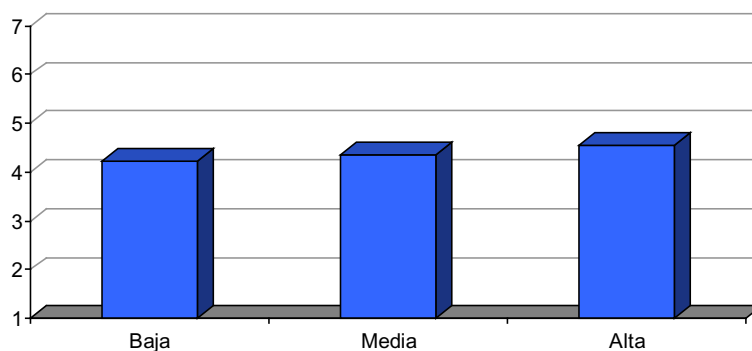
Según el curso educativo, los resultados del análisis de la varianza pusieron de manifiesto diferencias significativas, $F(4, 2392) = 8.16$, $p = .000$, $\eta^2 = .013$. Se realizó

un análisis post hoc de los datos mediante la prueba de Tukey, que indicó la presencia de diferencias significativas ($p = .001$) entre 2º y 4º de ESO y; por otra parte, entre 1º de Bachillerato con 2º ($p = .000$) y 3º de ESO ($p = .006$). Así, entre 2º y 4º de ESO se observó una disminución significativa de las puntuaciones ($M = 4.62$, $DT = 1.16$; $M = 4.37$, $DT = 1.09$; respectivamente). Las puntuación de empoderamiento y oportunidades en 1º de Bachillerato ($M = 4.25$, $DT = 1.08$) disminuyó significativamente con respecto a las obtenidas en 2º y 3º de ESO.

A continuación, una vez comentadas las diferencias evolutivas observadas, pasamos a describir los resultados en función de algunas variables estructurales y de funcionamiento del centro. El ANOVA que se llevó a cabo para comparar las puntuaciones obtenidas en esta dimensión y la titularidad del centro educativo indicó la presencia de diferencias significativas, $F(1, 2395) = 154.31$, $p = .000$, $\eta^2 = .061$. Así, el empoderamiento y las oportunidades positivas fueron percibidas en menor grado por el alumnado perteneciente a centros públicos ($M = 4.54$, $DT = 1.03$), con respecto al de los centros privados-concertados ($M = 5.15$, $DT = 0.88$).

El ANOVA realizado para estudiar las posibles diferencias en las puntuaciones en empoderamiento y oportunidades positivas, en relación al nivel de estabilidad del profesorado, indicó la presencia de diferencias significativas, $F(2, 2394) = 14.85$, $p = .000$, $\eta^2 = .012$. Las pruebas post hoc, indicaron la presencia de diferencias significativas ($p = .000$ en los ambos casos) en esta dimensión, entre el nivel de estabilidad alto ($M = 4.55$, $DT = 1.14$) y el resto de niveles (estabilidad baja, $M = 4.24$, $DT = 1.08$; estabilidad media, $M = 4.35$, $DT = 1.10$). Los resultados se presentan gráficamente a continuación (Figura 145).

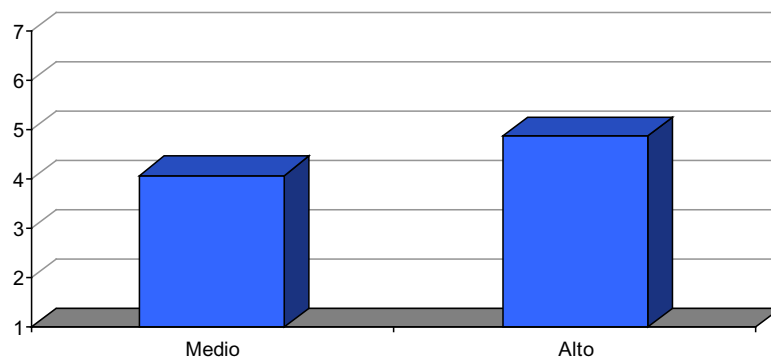
Figura 145. Empoderamiento y oportunidades positivas y estabilidad del profesorado



dimensión, considerando las necesidades de compensación educativa de los centros indicó que existían diferencias significativas, $F(2, 2394) = 40.74$, $p = .000$, $\eta^2 = .033$. La prueba post hoc (Tukey) mostró la existencia de diferencias significativas en empoderamiento y oportunidades positivas, entre los tres tipos de centros ($p = .001$, entre centros con necesidades no reconocidas y centros con necesidades reconocidas; $p = .000$, entre el resto de grupos de centros). Así, a mayores necesidades de compensación educativa, menor puntuación se obtuvo en esta subescala: centros sin necesidades de compensación ($M = 4.68$, $DT = 1.16$), con necesidades no reconocidas ($M = 4.35$, $DT = 1.06$) y con necesidades reconocidas ($M = 4.07$, $DT = 1.12$).

Se encontraron diferencias significativas en la presente subescala, asociadas al nivel de participación en proyectos y programas institucionales (tal y como se muestra en la Figura 146), según lo indicado por el ANOVA realizado, $F(2, 2394) = 172.36$, $p = .000$, $\eta^2 = .126$. Se obtuvo una mayor puntuación en empoderamiento y oportunidades positivas en los centros con un nivel alto de participación ($M = 4.87$, $DT = 0.99$) respecto a aquellos con un nivel medio ($M = 4.08$, $DT = 1.08$). Los análisis post hoc, mediante la prueba de Tukey, revelaron la significatividad de estas diferencias ($p = .000$).

Figura 146. Empoderamiento y oportunidades positivas y nivel de participación en planes y proyectos



El ANOVA realizado para conocer la posible influencia del tipo de oferta educativa de los centros, indicó la presencia de diferencias significativas en las puntuaciones en empoderamiento y oportunidades positivas asociadas a esta variable, $F(2, 2394) = 81.33$, $p = .000$, $\eta^2 = .064$. Los análisis post hoc revelaron que existían diferencias significativas ($p = .000$ en todos los casos) entre los tres tipos de centros, según su oferta educativa. A medida que la oferta era más extensa, las puntuaciones en esta dimensión aumentaban. Así, los centros de oferta extensa (de infantil y primaria) obtuvieron la mayor puntuación en

empoderamiento y oportunidades positivas ($M = 4.97$, $DT = 0.99$), seguidos de los de oferta diversa (ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos; $M = 4.39$, $DT = 1.10$) y por último, de los de menor oferta educativa (sólo ESO o ESO y Bachillerato; $M = 4.05$, $DT = 1.13$).

Puntuación total en la escala de clima y funcionamiento del centro por parte del alumnado.

En la Figura 147 quedan recogidas las puntuaciones totales en la escala de centro según el curso y el sexo del alumnado. Igualmente, en la Tabla 124 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 147. Puntuación total en la escala de centro según sexo y curso

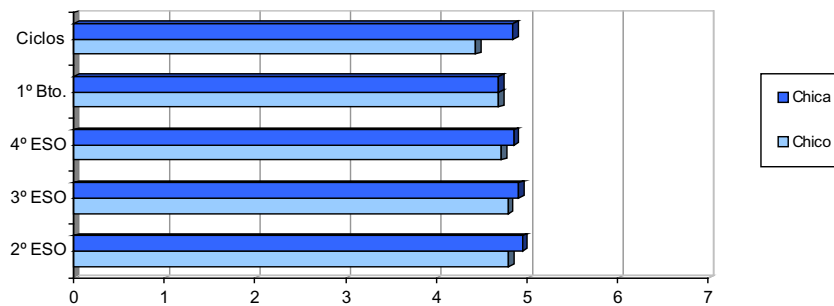


TABLA 124. PUNTUACIÓN TOTAL EN LA ESCALA DE CENTRO SEGÚN SEXO Y CURSO

	2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º Bto.		Ciclos	
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
M	4.80	4.95	4.79	4.91	4.72	4.85	4.69	4.69	4.43	4.84
DT	0.89	0.81	0.80	0.74	0.85	0.73	0.86	0.83	0.62	0.73

Se encontraron diferencias significativas al relacionar la puntuación total en la escala de centro con el sexo de los alumnos y alumnas, $F(1, 2395) = 16.85$, $p = .000$, $\eta^2 = .007$. La puntuación global media de las chicas ($M = 4.89$, $DT = 0.76$) fue superior a la de los chicos ($M = 4.75$, $DT = 0.85$). Es decir, que las chicas valoran más la calidad del centro educativo como entorno.

Sin embargo, el análisis de la varianza y el análisis post hoc (mediante la prueba de Tukey) no revelaron la existencia de diferencias significativas en la puntuación global de la escala, asociadas al curso o tipo de enseñanza en el que se encontraba el alumnado; a pesar de haber descrito anteriormente cómo la valoración de algunas dimensiones disminuía a medida que aumentaba el curso escolar.

Una vez descritas las tendencias observadas por sexo y edad, se pasa a descri-

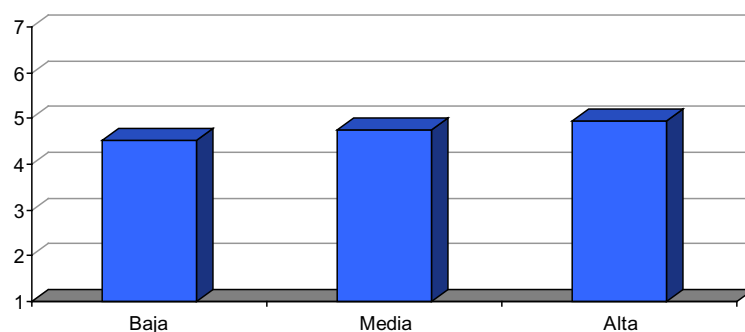
bir la percepción global del centro en base a las variables estructurales y de funcionamiento consideradas en este estudio. El ANOVA que comparó las puntuaciones obtenidas en la escala y la titularidad del centro educativo indicó la presencia de diferencias significativas, $F(1, 2395) = 146.52$, $p = .000$, $\eta^2 = .058$. De esta forma, la percepción sobre el centro fue superior en los centros privados-concertados ($M = 5.19$, $DT = 0.71$), con respecto a los centros públicos ($M = 4.72$, $DT = 0.80$).

Se llevó a cabo un análisis de correlaciones, mediante el coeficiente de correlación de Pearson, para conocer la posible relación entre la puntuación total y el nivel socioeconómico familiar. Los resultados mostraron la existencia de una asociación significativa entre ambas variables, $r(2396) = .071$, $p = .000$. De este modo, podía observarse cómo aumentaba la puntuación total, a medida que el nivel socioeconómico se veía incrementado.

Los resultados con la misma prueba, relativos al análisis de la relación entre la puntuación total y el nivel educativo de los padres y las madres también indicaron la presencia de una asociación significativa, $r(2394) = .096$, $p = .000$. Por tanto, a medida que el nivel educativo parental era superior, aumentaba la puntuación total obtenida.

El análisis de la varianza realizado para conocer las posibles diferencias en la puntuación total, asociadas al nivel de estabilidad del profesorado indicaron la presencia de diferencias significativas, $F(2, 2394) = 51.16$, $p = .000$, $\eta^2 = .041$. El análisis post hoc ($p = .000$ en todos los casos), utilizando la prueba de Tukey, reveló que estas diferencias eran significativas entre los tres niveles de estabilidad. A medida que la estabilidad aumentaba, se incrementaba la puntuación total (véase Figura 148). La menor puntuación se obtuvo cuando la estabilidad era baja ($M = 4.53$, $DT = 0.79$), se observó un aumento cuando la estabilidad era media ($M = 4.75$, $DT = 0.73$) y la mayor puntuación se alcanzó cuando la estabilidad era alta ($M = 4.96$, $DT = 0.81$).

Figura 148. Puntuación total y estabilidad del profesorado



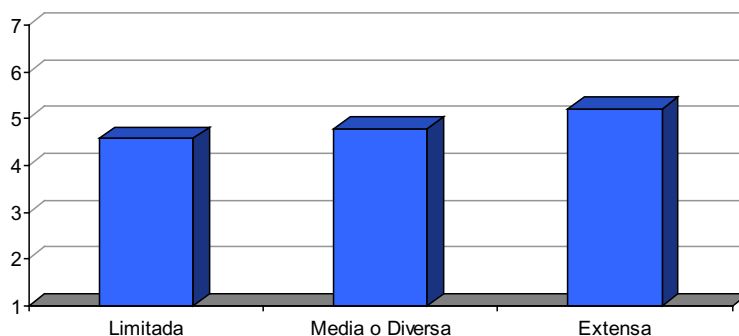
En cuanto a las diferencias en la puntuación total, relativas a las necesidades de

compensación de los centros educativos, el ANOVA reveló que existían diferencias significativas, $F(2, 2394) = 63.83$, $p = .000$, $\eta^2 = .051$. A medida que las necesidades de compensación aumentaban, la puntuación total en la escala disminuía: centros sin necesidades de compensación ($M = 5.04$, $DT = 0.83$), con necesidades no reconocidas ($M = 4.75$, $DT = 0.73$) y con necesidades reconocidas ($M = 4.49$, $DT = 0.83$). Las pruebas post hoc indicaron que las diferencias presentadas eran significativas entre los tres tipos de centros ($p = .000$ en todos los casos).

Respecto a las diferencias asociadas al nivel de participación en proyectos y programas institucionales, el ANOVA realizado indicó la presencia de diferencias significativas, $F(2, 2394) = 121.77$, $p = .000$, $\eta^2 = .092$. La puntuación global en la escala fue más elevada en los centros con un nivel alto de participación ($M = 4.99$, $DT = 0.74$) en comparación con los de nivel medio ($M = 4.62$, $DT = 0.79$). Los análisis post hoc, mediante la prueba de Tukey, revelaron la significatividad de estas diferencias ($p = .000$).

Se encontraron diferencias significativas en la puntuación total, asociadas al tipo de oferta educativa de los centros, según el ANOVA realizado, $F(2, 2394) = 83.06$, $p = .000$, $\eta^2 = .065$. La prueba post hoc indicó que existían diferencias significativas entre los tres tipos de centros, según su oferta educativa ($p = .000$ en todos los casos). A medida que la oferta era más extensa, las puntuaciones en esta dimensión aumentaban (tal y como se muestra en la Figura 149). Los centros de oferta extensa (de infantil y primaria) obtuvieron la mayor puntuación total ($M = 5.22$, $DT = 0.70$), seguidos de los de oferta diversa (ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos; $M = 4.78$, $DT = 0.78$) y por último, de los de menor oferta educativa (sólo ESO o ESO y Bachillerato; $M = 4.57$, $DT = 0.83$).

Figura 149. Puntuación total y tipo de oferta educativa



La escala utilizada para medir la percepción del centro por parte del profesorado fue la Escala de percepción del clima y del funcionamiento del centro (versión profesores y profesoras), creada para este estudio. Como su propio nombre indica, esta escala permite evaluar la impresión que el profesorado tiene sobre el clima y el funcionamiento de su centro educativo. El instrumento consta de 22 ítems con siete opciones de respuesta en escala tipo Likert.

De este instrumento se obtuvieron seis subescalas que a su vez ofrecen seis puntuaciones parciales de las cuales resultó una puntuación total. Las subescalas son: a) convivencia, b) vinculación con el centro, c) empoderamiento, d) metas educativas, e) implicación o compromiso del profesorado y f) cohesión.

Todas las escalas puntúan en positivo, de modo que a mayor puntuación, mejor será la visión del contexto escolar como promotor del desarrollo positivo y empoderamiento del adolescente.

A continuación pasarán a comentarse por separado cada una de estas subescalas.

Convivencia.

Esta subescala evalúa el grado en que el profesorado percibe el clima social que existe en su centro, el cumplimiento de las normas y si lo percibe o no como seguro. Está compuesta por cinco ítems. La puntuación resultante de esta subescala se obtuvo a partir de la media de las puntuaciones de los cinco ítems que la conformaban.

En la Figura 150 pueden observarse las puntuaciones referidas a la comparación de convivencia con los distintos grupos de edad y sexo; mientras que en la Tabla 125 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 150. Convivencia según edad y sexo

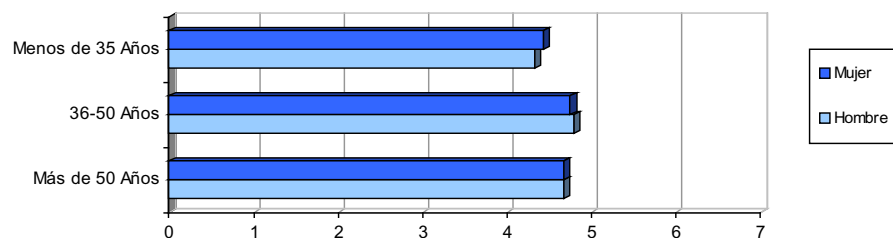


TABLA 125. CONVIVENCIA SEGÚN EDAD Y SEXO

	Menos de 35 Años		36 - 50 Años		Más de 50 Años	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
M	4.33	4.43	4.79	4.75	4.67	4.67
DT	1.07	1.28	1.18	1.00	1.27	0.96

Los resultados del ANOVA realizado mostraron que no existe relación significativa entre esta variable y el sexo.

Sin embargo, los resultados de dicho análisis con respecto a la edad, revelaron diferencias significativas entre las distintas edades, $F(2, 286) = 3.23$, $p = .041$, $\eta^2 = .022$. Tal y como se muestra en la Figura 150, el profesorado más joven (menos de 35 años) puntúa significativamente más bajo en la valoración de la convivencia en el centro ($M = 4.38$, $DT = 1.17$), siendo superiores los resultados encontrados en el grupo que supera los 50 años ($M = 4.69$, $DT = 1.17$) y obteniéndose las puntuaciones más altas entre quienes oscilaban entre los 36 - 50 años ($M = 4.76$, $DT = 1.07$).

Los resultados del análisis post hoc mediante Tukey indicaron que las diferencias significativas se establecieron entre el grupo de menores de 35 años y quienes oscilaban entre los 36 - 50 ($p = .035$).

A continuación, en la Figura 151 se presentan las puntuaciones obtenidas tras relacionar la convivencia con los años de experiencia como docente. A su vez, en la Tabla 126 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 151. Convivencia según años de experiencia como docente

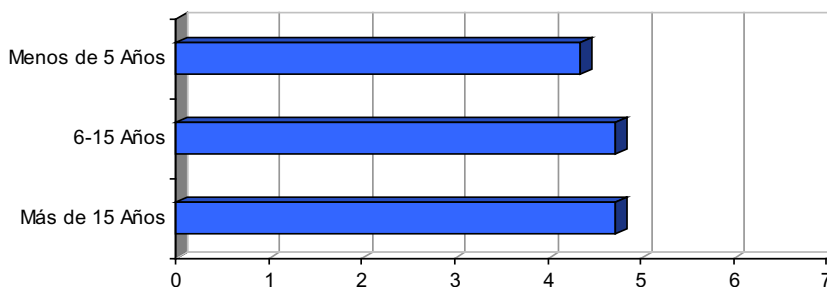


TABLA 126. CONVIVENCIA SEGÚN AÑOS DE EXPERIENCIA COMO DOCENTE

	Menos de 5 Años	6 - 15 Años	Más de 15 Años
M	4.35	4.73	4.73
DT	1.16	1.02	1.14

Los resultados del ANOVA mostraron diferencias significativas entre las diferentes categorías, $F(2, 304) = 3.23, p = .041, \eta^2 = .021$. Tal y como se muestra en la Figura 151, el profesorado con menos años de experiencia (menos de 5 años) puntuaron significativamente más bajo que el resto. Sin embargo, los resultados del análisis post hoc mediante la prueba de Tukey no encontró diferencias significativas entre grupos.

Por último, se estudió la relación entre la percepción de la convivencia con las variables años de permanencia en el centro y perfil formativo. En ninguno de estos análisis se encontraron diferencias significativas.

Vinculación con el centro.

Esta subescala se refiere al sentimiento de pertenencia o vinculación al centro por parte del profesorado. Está formada por tres ítems. La puntuación parcial resultó de la media de las puntuaciones en estos tres ítems que conforman esta subescala.

En la Figura 152 pueden observarse las puntuaciones referidas a vinculación con el centro en los distintos grupos de edad y sexo; mientras que en la Tabla 127 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 152. Vinculación según edad y sexo

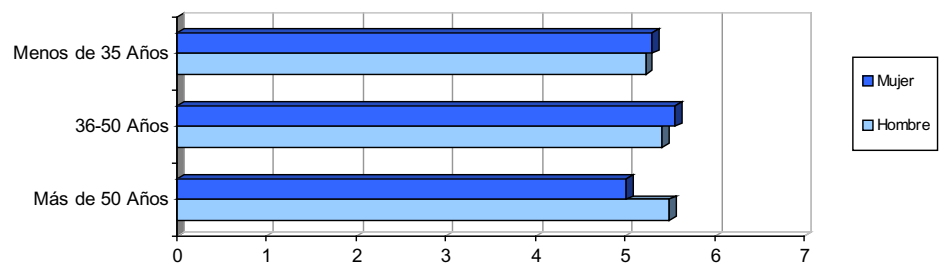


TABLA 127.VINCULACIÓN SEGÚN EDAD Y SEXO

	Menos de 35 Años		36 - 50 Años		Más de 50 Años	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
M	5.23	5.30	5.41	5.56	5.49	5.02
DT	1.33	1.73	1.46	1.50	1.41	1.73

Los resultados del ANOVA realizado mostraron que no existe relación significativa entre esta variable y el sexo o la edad del profesorado.

Seguidamente, en la Figura 153 se presentan las puntuaciones obtenidas a partir de relacionar vinculación con los años de permanencia del profesorado en el centro. Además, en la Tabla 128 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 153. Vinculación y años de permanencia

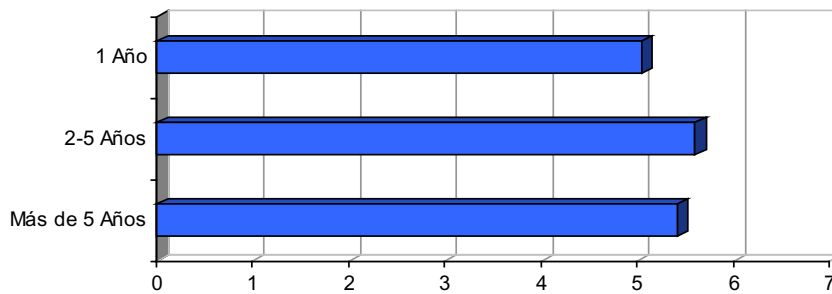


TABLA 128. VINCULACIÓN Y AÑOS DE PERMANENCIA

	1 Año	2 - 5 Años	Más de 5 Años
M	5.04	5.60	5.41
DT	1.57	1.36	1.51

Los resultados del ANOVA mostraron diferencias significativas entre las diferentes categorías, $F(2, 294) = 3.34$, $p = .037$, $\eta^2 = .022$. Tal y como se muestra en la Figura 153, el profesorado que lleva de 2 a 5 años en el centro presentaba puntuaciones superiores en vinculación que el resto de grupos, siendo la puntuación de vinculación de los que llevaban sólo un curso la menor. Los resultados del análisis post hoc mediante la prueba de Tukey descubrieron que dicho grupo disponía de una visión más positiva de su nivel de vinculación con el centro en referencia a quienes sólo llevaban un año en él ($p = .039$), tratándose ésta de la única relación significativa encontrada.

Finalmente, se estudió la relación entre vinculación y las variables años de ex-

perencia y perfil formativo, no encontrándose en ninguna de estas comparaciones resultados destacables.

Empoderamiento del alumnado.

Esta subescala está formada por cuatro ítems a través de los cuales el profesorado cumplimenta el cuestionario indicando la percepción que tiene de la influencia del alumnado en la vida del centro. A partir de esta subescala se obtuvo una puntuación parcial, como resultado de la media de puntuaciones de los cuatro ítems que formaban parte ella.

En la Figura 154 pueden observarse las puntuaciones obtenidas en esta dimensión en función de los distintos grupos de edad y sexo; mientras que en la Tabla 129 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 154. Empoderamiento según edad y sexo

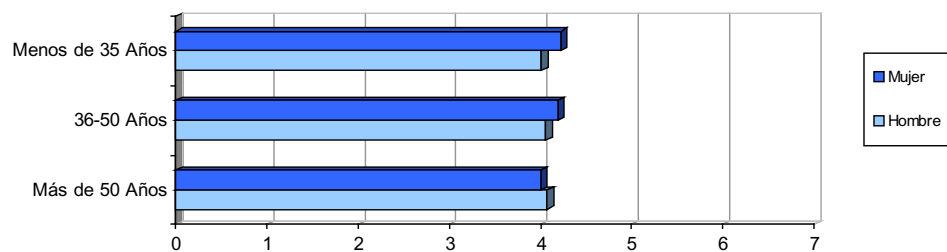


TABLA 129. EMPODERAMIENTO SEGÚN EDAD Y SEXO

	Menos de 35 Años		36 - 50 Años		Más de 50 Años	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
M	4.01	4.22	4.06	4.19	4.07	4.00
DT	1.11	1.12	1.11	1.23	1.05	1.43

Los resultados del ANOVA realizado mostraron que no existe relación significativa entre esta variable y el sexo o la edad del profesorado.

A su vez, también se estudiaron las relaciones entre empoderamiento y las variables años de permanencia en el centro, años de experiencia como docente y perfil formativo. En ninguno de estos análisis se hallaron resultados significativos.

Metas educativas.

Esta subescala se refiere al planteamiento, por parte del profesorado, de las metas del centro y si éstas se inclinan más hacia lo instruccional -el rendimiento académico- o lo educativo -el desarrollo sociopersonal-. Está formada por tres ítems. La puntuación parcial en esta subescala resultó de la media de las puntuaciones en dichos ítems.

En la Figura 155 pueden observarse las puntuaciones obtenidas en esta dimensión en función de los distintos grupos de edad y sexo; mientras que en la Tabla 130 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 155. Metas educativas según edad y sexo

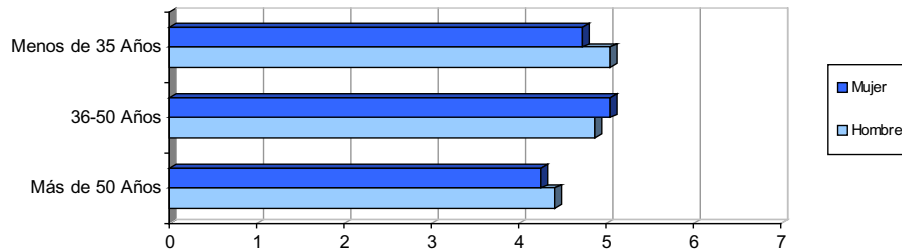


TABLA 130. METAS EDUCATIVAS SEGÚN EDAD Y SEXO

	Menos de 35 Años		36 - 50 Años		Más de 50 Años	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
M	5.05	4.73	4.88	5.05	4.41	4.25
DT	0.96	1.25	1.00	0.92	0.86	1.42

Los resultados del ANOVA realizado mostraron que no existe relación significativa entre esta variable y el sexo.

Sin embargo, los resultados de dicho análisis con respecto a la edad, revelaron diferencias significativas entre los distintos grupos de edades, $F(2, 286) = 7.59$, $p = .001$, $\eta^2 = .050$. En este caso, el profesorado que oscilaba entre los 36 y los 50 años ($M = 4.98$, $DT = 0.96$) respondió con puntuaciones más altas que quienes contaban con menos de 35 años ($M = 4.89$, $DT = 1.12$) y quienes superaban los 50 ($M = 4.37$, $DT = 1.04$). Es decir, parece ser que en general, aquellos profesores y profesoras que oscilan entre los 36 y los 50 años valoran más la labor educativa de sus centros que el resto del profesorado.

Los resultados del análisis post hoc mediante Tukey confirmaron estas diferen-

cias entre grupos, de manera que las puntuaciones del profesorado cuyas edades oscilan entre los 36 y los 50 años son significativamente superiores tanto a las indicadas por el grupo de menores de 35 ($p = .007$) como por quienes contaban con más de 50 años ($p = .000$).

Seguidamente, en la Figura 156 se presentan las puntuaciones obtenidas a partir de relacionar las metas educativas con los años de experiencia como docente. Del mismo modo, en la Tabla 131 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 156. Metas educativas según años de experiencia como docente

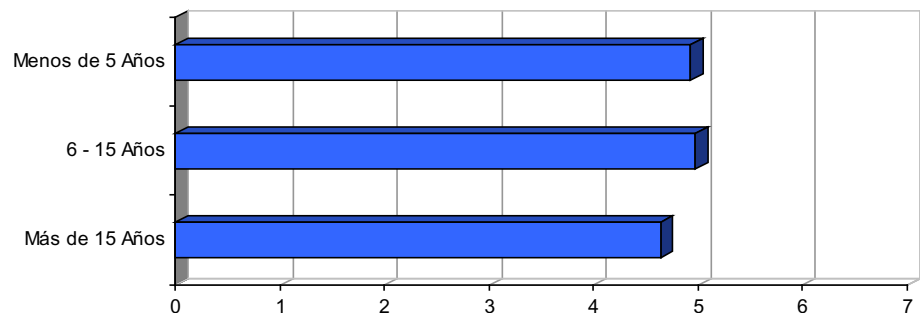


TABLA 131. METAS EDUCATIVAS SEGÚN AÑOS DE EXPERIENCIA COMO DOCENTE

	Menos de 5 Años	6 - 15 Años	Más de 15 Años
M	4.93	4.97	4.64
DT	1.09	1.00	1.02

Los resultados del ANOVA mostraron diferencias significativas entre las diferentes categorías, $F(2, 304) = 3.48, p = .032, \eta^2 = .022$. Tal y como podemos observar, el profesorado que oscilaba entre los 6 y los 15 años de experiencia indicó las puntuaciones más elevadas, siendo quienes contaban con más años de experiencia (más de 15 años) los que revelaron las puntuaciones más bajas. Es decir, parece ser que en general, aquellos profesores y profesoras que oscilan entre los 6 y 15 años de experiencia valoran más la labor educativa de sus centros que el resto del profesorado. Los resultados del análisis post hoc mediante la prueba de Tukey descubrieron que dicho grupo disponía de una visión más positiva en referencia a quienes disponen de más de 15 años de experiencia ($p = .048$), tratándose ésta de la única relación significativa encontrada.

Por último, se estudió la relación entre metas y las variables de años de per-

manencia en el centro y perfil formativo. En ninguno de estos análisis se encontraron diferencias significativas.

Implicación o compromiso del profesorado.

Esta dimensión se refiere al grado de implicación o compromiso del profesorado con la vida del centro. Está compuesta por tres ítems. La puntuación resultante, se obtuvo de la media de las respuestas a dichos ítems.

En la Figura 157 quedan recogidos los resultados de la comparación de la implicación o compromiso en relación con la edad del profesorado. Del mismo modo, en la Tabla 132 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 157. Implicación según edad y sexo

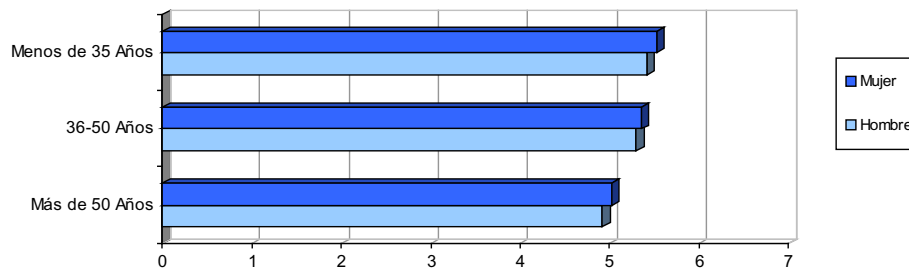


TABLA 132. IMPLICACIÓN SEGÚN EDAD Y SEXO

	Menos de 35 Años		36 - 50 Años		Más de 50 Años	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
M	5.42	5.53	5.30	5.35	4.92	5.02
DT	1.08	1.02	0.97	1.09	1.11	0.92

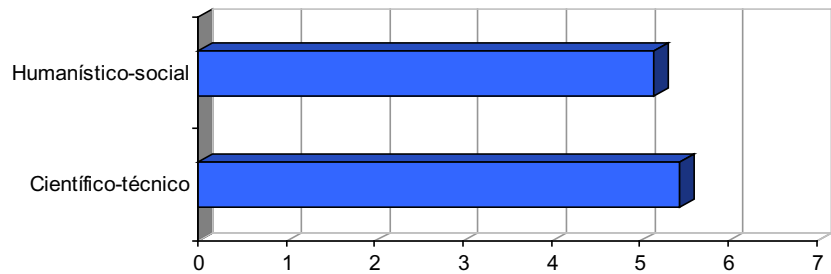
Los resultados del ANOVA realizado mostraron que no existe relación significativa entre esta variable y el sexo.

Sin embargo, los resultados de dicho análisis con respecto a la edad, revelaron diferencias significativas entre los distintos grupos de edades, $F(2, 286) = 4.35$, $p = .014$, $\eta^2 = .030$. Tal y como puede observarse en la Figura 157, las puntuaciones más altas fueron obtenidas por el profesorado de menor edad -menos de 35 años- ($M = 5.48$, $DT = 1.04$), superando así a quienes oscilaban entre los 36 y los 50 años ($M = 5.34$, $DT = 1.05$) y a quienes superaban los 50 ($M = 4.97$, $DT = 1.05$). Por tanto, estos datos parecen

indicar que conforme aumenta la edad del profesorado, disminuye la percepción del compromiso colectivo de éstos con el centro.

Del mismo modo, los resultados del análisis post hoc mediante Tukey confirmaron la existencia de diferencias significativas entre el grupo de menores de 35 años y los mayores de 50 ($p = .011$).

Figura 158. *Implicación según perfil formativo*



Seguidamente, en la Figura 158 se presentan las puntuaciones obtenidas a partir de relacionar implicación con el perfil formativo del profesorado. Del mismo modo, en la Tabla 133 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

TABLA 133. **IMPLICACIÓN SEGÚN PERFIL FORMATIVO**

	Humanístico-Social	Científico-Técnico
M	5.16	5.45
DT	1.19	0.95

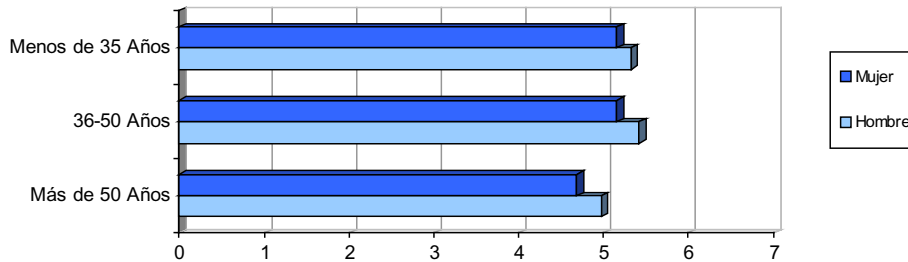
Los resultados del ANOVA fueron: $F(1, 218) = 3.75, p = .054, \eta^2 = .017$. Como se puede apreciar, existe una tendencia destacable -que casi alcanza el nivel de significación exigido-, según la cual, el profesorado de perfil de formación científico-técnico presenta una valoración más positiva de la implicación colectiva del profesorado en el centro.

Como en el resto de dimensiones, también se estudió la relación entre implicación y las variables de años de experiencia y años de permanencia en el centro, pero en ninguno de estos análisis se encontraron diferencias significativas.

Cohesión.

Esta subescala se refiere al grado en que el profesorado percibe que en la toma de decisiones el centro funciona de una manera democrática; así como, sobre la percepción de la existencia o no, de buenas relaciones entre el profesorado. Está compuesta por cuatro ítems. La puntuación parcial que se obtuvo con esta subescala fue el resultado de la media de los cuatro ítems que la componían.

Figura 159. Cohesión según edad y sexo



En la Figura 159 pueden observarse las puntuaciones obtenidas en esta dimensión en función de los distintos grupos de edad y sexo; mientras que en la Tabla 134 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

TABLA 134. COHESIÓN SEGÚN EDAD Y SEXO

	Menos de 35 Años		36 - 50 Años		Más de 50 Años	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
M	5.32	5.16	5.41	5.16	4.97	4.68
DT	0.89	1.24	0.91	1.14	1.40	1.50

Los resultados del ANOVA realizado mostraron que no existe relación significativa entre esta variable y el sexo o la edad del profesorado.

A su vez, también se estudiaron los cruces entre cohesión y las variables de años de experiencia, años de permanencia en el centro y perfil formativo del profesorado, no encontrándose diferencias significativas en ninguno de estos análisis.

Puntuación total en la escala de percepción del clima y del funcionamiento del centro.

En la Figura 160 se presentan las puntuaciones totales obtenidas en función de los distintos grupos de edad y sexo; mientras que en la Tabla 135 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 160. Puntuación total según edad y sexo

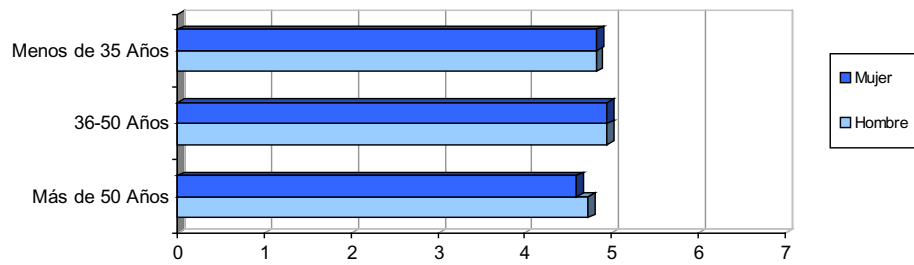


TABLA 135. PUNTUACIÓN TOTAL SEGÚN EDAD Y SEXO

	Menos de 35 Años		36 - 50 Años		Más de 50 Años	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
M	4.82	4.83	4.94	4.95	4.73	4.59
DT	0.76	0.97	0.80	0.80	0.94	1.03

Los resultados del ANOVA realizado mostraron que no existe relación significativa entre esta variable y el sexo o la edad del profesorado.

Para finalizar, también se estudiaron las relaciones entre las puntuaciones totales y las variables de años de experiencia como docente, años de permanencia en el centro y perfil o área de formación. Tampoco en esta ocasión se encontraron diferencias significativas en dichos análisis.

Activos escolares: comparando la percepción de alumnado y profesorado sobre el centro.

Con anterioridad se ha comentado que en todos los centros se obtuvo información sobre los activos escolares tanto por parte del alumnado como del profesorado, con sendas escalas en cada caso. En la Figura 161 se presenta la comparación entre la percepción de alumnado y profesorado sobre algunas dimensiones relevantes de la percepción del centro.

Figura 161. Comparación de las percepciones de profesorado y alumnado sobre el centro

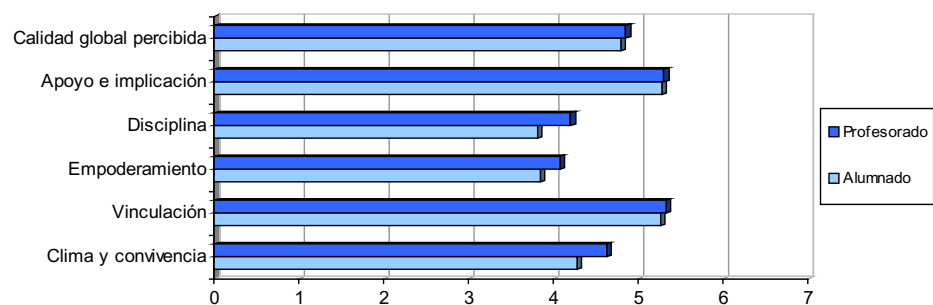


TABLA 136. PERCEPCIÓN COMPARADA ENTRE ALUMNADO Y PROFESORADO SOBRE EL CENTRO

	Clima y convivencia		Vinculación con centro		Empoderamiento		Disciplina		Apoyo e implicación	
	Alum.	Prof.	Alum.	Prof.	Alum.	Prof.	Alum.	Prof.	Alum.	Prof.
M	4.28	4.63	5.26	5.32	3.84	4.07	3.81	4.20	5.28	5.30
DT	0.47	0.85	0.40	0.99	0.60	0.65	0.49	1.37	0.37	0.52

En la Figura 161 se puede apreciar, en general, poca distancia en términos globales entre las percepciones del profesorado y alumnado, que son siempre algo más altas en el caso del profesorado. Para ver su congruencia, realizamos correlaciones bivariadas con las puntuaciones de profesorado y alumnado de cada centro. Obtenemos los siguientes resultados en la Tabla 137.

TABLA 137. CORRELACIONES ENTRE MEDIDAS DE DESARROLLO Y AJUSTE, Y ACTIVOS ESCOLARES SEGÚN LA PERCEPCIÓN COMPARADA DE PROFESORADO Y ALUMNADO

Dimensiones de comparación entre alumnado y profesorado	Valor de las correlaciones bivariadas en base a medias de percepciones por centro
Clima/convivencia	.82*** (Spearman)
Vinculación con centro	.57** (Spearman)
Apoyo/implicación del profesorado	.20 (Spearman)
Empoderamiento del alumnado	.65** (Spearman)
Disciplina estricta	.70*** (Spearman)
Valoración global del centro	.75** (Spearman)

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

Analizando las relaciones entre las percepciones entre profesorado y alumnado sobre algunas dimensiones relevantes de la vida del centro encontramos una alta congruencia en la valoración global del centro. En concreto, existe una correlación bastante alta en la percepción del clima o convivencia, bastante similaridad entre la percepción tanto de la disciplina del centro como de la influencia percibida en él o empoderamiento. Por otro lado, aunque son cuestiones en principio independientes se da una cierta correlación entre la vinculación del alumnado y del profesorado al centro. Sin embargo, no existe correlación significativa en el caso del apoyo o implicación percibida, lo que nos apunta a una discrepancia en dicha percepción a nivel de cada centro.

Activos del Centro, Desarrollo y Ajuste Adolescente

Como se explicó en el apartado de metodología, la calidad del centro educativo como entorno se evaluó mediante una escala en la que el alumnado debía indicar su percepción de una serie de activos referidos al mismo: clima, vínculos, empoderamiento y claridad de normas y valores. Dicha escala proporcionaba también una puntuación total que podría considerarse como un indicador global de la calidad de los centros en base a la percepción de los alumnos.

A continuación presentamos las correlaciones entre estas variables referidas al contexto escolar y las variables de desarrollo positivo (competencia personal, socioemocional y académica) y ajuste (consumo, problemas externos y problemas internos). También se incluye la variable sexismo.

TABLA 138. CORRELACIONES ENTRE MEDIDAS DE DESARROLLO Y AJUSTE, Y ACTIVOS ESCOLARES SEGÚN LA PERCEPCIÓN DE LOS CHICOS Y CHICAS ADOLESCENTES

	Comp. Personal	Comp. Socioemo.	Comp. Académ.	Consum.	Prob. Externos	Prob. Internos	Sexismo
Clima social	.16**	.02	.07**	.04*	-.13**	-.17**	-.06**
Vínculos con el centro	.23**	.21**	.27**	-.14**	-.13**	-.12**	-.01
Claridad de normas y valores	.15**	.33**	.11**	-.07**	-.04**	-.01	-.09**
Empoderamiento y oportunidades positivas	.15**	.20**	.19**	-.09**	-.07**	-.07**	-.02
Total	.22**	.26**	.26**	-.10**	-.11**	-.12**	-.06**

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

Como puede observarse en la Tabla 138, la percepción del contexto escolar por el alumnado mostró muchas correlaciones significativas con variables referidas a competencias y ajuste. En el caso de las competencias, las correlaciones fueron en general de mayor tamaño que cuando se trataba de los problemas externos, internos o consumo. Fueron también significativas, aunque de menor tamaño, las relaciones entre la escala de sexismo y algunos activos del centro educativo como el clima y la claridad de normas y valores.

Por tanto, todas las variables o activos escolares mostraron correlaciones con el desarrollo de las competencias, aunque se asocian en diferente grado a una u otra. El factor de clima del centro -especialmente las buenas relaciones entre iguales- parece

relacionarse en mayor medida con la competencia personal. Por su parte, los vínculos con el centro se asocian con cierto peso a las tres competencias, aunque algo más fuertemente con la competencia académica. Por otro lado, la claridad de normas y valores, aunque se relaciona con el desarrollo de las competencias en general, tiene una mayor relación con la competencia socioemocional. Finalmente, el factor de empoderamiento y oportunidades positivas se asocia en mayor grado con las competencias académica y socioemocional que con la personal. En general, a través de la escala de centro podemos concluir que los activos escolares se relacionan con el desarrollo de las competencias, el ajuste en general -menores problemas tanto de tipo interno como externo y un menor consumo de sustancias- y actitudes menos sexistas, pero dichos activos se asocian más fuertemente con el desarrollo de las competencias académica y socioemocional que con la personal.

También todos los activos del centro mostraron relaciones significativas con el ajuste y el menor consumo, aunque hay que especificar que la contribución de los activos es desigual, siendo mayor en el caso del clima y los vínculos establecidos con el centro. En particular, el clima se asocia más con el ajuste tanto a lo referido a problemas externos o internos, y los vínculos correlacionan negativamente en mayor grado con el consumo.

Aunque podría pensarse que las mayores competencias y el mejor ajuste de los chicos y chicas en centros con mejor valoración o calidad percibida podrían deberse al mayor nivel socioeconómico o educativo familiar, estas correlaciones se mantuvieron cuando dichas variables fueron controladas, por lo que puede decirse que los activos escolares se asociaron de forma significativa con el desarrollo positivo y el ajuste adolescente. Tampoco fueron diferentes las correlaciones en cada sexo, ya que salvo ligeras variaciones en su magnitud fueron similares en chicos y chicas.

Para analizar más a fondo las relaciones entre los activos relativos al centro y el desarrollo y ajuste adolescente se realizaron regresiones múltiples jerárquicas sobre cada uno de los indicadores de ajuste y competencia. En un primer paso, y a modo de control, fueron introducidos en la regresión como predictores tanto el sexo y la edad como el nivel educativo y el nivel socioeconómico familiar. En un segundo paso se añadieron los activos escolares.

Como puede observarse en la Tabla 139, las variables sociodemográficas -ya comentadas en el apartado de familia- contribuyeron de forma significativa y diferente

a explicar la variabilidad observada en las tres competencias. En general, la aportación del sexo fue mayor que la edad, especialmente en el caso de la competencia social y académica. Por su parte, el nivel educativo familiar contribuyó en gran medida a la competencia académica y el nivel socioeconómico lo hizo cuando se trataba de la competencia personal. Ambas variables familiares aportan poco o nada, sin embargo, a la explicación en el caso de la competencia socioemocional.

Una vez controlados los efectos de estas variables sociodemográficas, los activos escolares añadieron poder explicativo en la regresión en mayor grado en la competencia socioemocional y algo menos en la competencia académica y personal.

En el caso de la competencia personal, una vez controlados los efectos de estas variables sociodemográficas, los activos escolares añadieron un 7% de poder explicativo en la regresión, siendo muy significativa la aportación de los vínculos con el centro, y algo menor en el caso del clima entre iguales y la claridad de normas y valores.

Muy similares fueron los resultados relativos a la competencia socioemocional, las variables escolares mejoraron sensiblemente el poder explicativo en un 9%, aunque todos los activos hicieron un aporte significativo -salvo el empoderamiento-, hay que destacar la mayor contribución y significatividad de la dimensión de vínculos positivos con el centro.

En el caso de la competencia académica, la inclusión, en el segundo paso, de las variables referidas al contexto escolar elevó en un 7% el porcentaje de varianza explicada por las variables sociodemográficas. En este caso fueron los vínculos con el centro y la claridad de normas y valores los predictores más determinantes.

Haciendo un balance general, fue significativa la aportación de todos los activos escolares con la excepción del empoderamiento. En concreto, es de destacar cómo los vínculos positivos con el centro contribuyeron de forma sensible a las competencias personal y académica; mientras que la claridad de normas y valores se relacionó muy significativamente con la competencia socioemocional. Mención especial merece la dimensión de clima entre iguales, el cual se relacionó positivamente con la competencia personal, pero mostró cierta relación negativa aunque no muy significativa con la competencia socioemocional.

TABLA 139. REGRESIÓN MÚLTIPLE SOBRE LAS VARIABLES DE COMPETENCIA Y LOS ACTIVOS ESCOLARES

Predictores	Competencias					
	Personal		Socioemocional		Académica	
	Beta	R2 y sig. del cambio	Beta	R2 y sig. del cambio	Beta	R2 y sig. del cambio
Paso 1						
Sexo	-.20***		.23***		.21***	
Edad	-.05**		.02		-.12***	
Nivel Socioeconómico	.13***		.05*		.02	
Nivel Educativo Familiar	.00	.06***	.02	.06***	.21***	.10***
Paso 2						
Sexo	-.22***		.18***		.17***	
Edad	-.05*		.05*		-.09***	
Nivel Socioeconómico	.12***		.05*		.02	
Nivel Educativo Familiar	-.02		.02		.20***	
Clima social	.07***		-.06**		-.03	
Vínculos	.19***		.07**		.19***	
Claridad de Normas y Valores	.07**		.27***		.12***	
Empoderamiento y oportunidades	-.01	.13***	.01	.15***	-.01	.17***

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

En el caso del ajuste adolescente, la capacidad explicativa de los predictores de tipo sociodemográfico fue menor en general -salvo en el caso del consumo de sustancias- mientras que los activos escolares contribuyeron en menor medida en torno a un 1% de la variabilidad observada de las variables de consumo de sustancias, un 2% en la de los problemas externos y un 3% en el caso de los problemas de tipo interno.

En el caso del consumo de sustancias la variabilidad explicada por las variables sociodemográficas fue de un 15%, aunque de las variables incluidas en el primer paso, fue la edad la que tuvo más peso a la hora de explicar el consumo de sustancias -el cual aumentaba de forma significativa con la edad de chicos y chicas-. La inclusión posterior de los activos escolares aumentó sólo en un 1% el poder explicativo, pero dicha contribución se concentró prácticamente en la dimensión de vínculos positivos con la

escuela, con la que el consumo de sustancias se relaciona negativa y significativamente.

La variabilidad de los problemas externos sólo fue explicada en un 3% por las variables sociodemográficas. Estos problemas fueron mayores entre las chicas de más edad, y entre jóvenes cuyos padres tenían un menor nivel educativo. De las variables escolares que hicieron aumentar hasta un 5% la capacidad explicativa de la regresión, en este caso no solo los vínculos con el centro, sino también el buen clima entre iguales, mostraron una asociación significativa con un menor número de problemas externos.

Finalmente, hay que hacer referencia a los problemas internos, cuya variabilidad fue explicada en un 6% por las variables sociodemográficas, especialmente por el sexo, ya que estos problemas fueron más frecuentes entre las chicas que entre los chicos. También aumentaron ligeramente con la edad, y con el menor nivel socioeconómico familiar. En el segundo paso, fueron fundamentalmente tanto el clima entre iguales como los vínculos con el centro los activos escolares que contribuyeron de forma significativa -la claridad de normas y valores lo hizo en menor medida- a aumentar hasta un 9% la varianza explicada en la regresión.

Teniendo en cuenta estos resultados puede decirse que algunas características del centro educativo contribuyeron significativamente a explicar la variabilidad observada en las tres variables de ajuste. El clima y los vínculos fueron los predictores más potentes, mientras que la claridad de normas sólo contribuyó en el caso de los problemas internos. En general, respecto al ajuste adolescente parece que el activo más decisivo del contexto escolar son los vínculos con el centro en las tres medidas estudiadas, mientras que el clima lo es tanto en los problemas de ajuste tanto externo como interno.

TABLA 140. REGRESIÓN MÚLTIPLE SOBRE LAS VARIABLES DE AJUSTE Y LOS ACTIVOS ESCOLARES

Predictores	Consumo de Sustancias		Problemas Externos		Problemas Internos	
	Beta	R2 y sig. del cambio	Beta	R2 y sig. del cambio	Beta	R2 y sig. del cambio
Paso 1						
Sexo	.01		.10***		.21***	
Edad	.39***		.08***		.06**	
Nivel Socioeconómico	.06**		.06**		-.07**	
Nivel Educativo Familiar	.01	.15***	-.10***	.03***	-.02	.06***
Paso 2						
Sexo	.02		.10***		.21***	
Edad	.37***		.09***		.07***	
Nivel Socioeconómico	.06**		.06**		-.06**	
Nivel Educativo Familiar	.01		-.09***		.00	
Clima Social	.03		-.10***		-.13***	
Vínculos	-.13***		-.11***		-.11***	
Claridad de Normas y Valores	.00		.01		.05*	
Empoderamiento y Oportunidades	.00	.16***	.02	.05***	-.00	.09***

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

Para terminar este apartado, se presentan los resultados de las regresiones de las variables sociodemográficas y los activos escolares sobre las dos variables que resumen la información contenida en las tres variables de competencia (competencia), y las tres variables de ajuste (desajuste). En el caso de la competencia, los activos del centro, sobre todo los vínculos positivos con el centro y la claridad de normas y valores contribuyeron de forma significativa a su predicción, ya que si las variables demográficas explicaron un 6% de su variabilidad, la inclusión de las variables del contexto escolar en la regresión aumentó notablemente su capacidad explicativa hasta llegar a un 21%. Es decir, aquellos adolescentes que manifestaron percepciones más positivas de su centro en dichas variables presentaron claramente una mayor competencia global. En el caso del desajuste la capacidad explicativa de las variables referidas al contexto escolar fue algo menor, ya que sólo aumentaron la varianza explicada sólo en un 4%, sobre el 6% explicado por las variables sociodemográficas. En este caso, los y las adolescentes que indicaron un mejor clima social entre iguales, una mayor vinculación con la escuela y un

mayor apoyo percibido por parte del profesorado mostraron menos problemas de ajuste psicológico.

TABLA 141. REGRESIÓN MÚLTIPLE DE LOS ACTIVOS ESCOLARES SOBRE LAS VARIABLES COMPETENCIA Y DESAJUSTE

Predictores	Competencia		Desajuste	
	Beta	R2 y sig. del cambio	Beta	R2 y sig. del cambio
Paso 1				
Sexo	.12***		.18***	
Edad	-.07***		.11***	
Nivel Socioeconómico	.10***		-.01	
Nivel Educativo Padres	.12***	.06***	-.07**	.06***
Paso 2				
Sexo	.06***		.18***	
Edad	-.04*		.12***	
Nivel Socioeconómico	.10***		-.00	
Nivel Educativo Padres	.10***		-.05*	
Clima Social	-.01		-.13***	
Vínculos	.23***		-.14***	
Claridad de Normas y Valores	.23***		.04	
Empoderamiento y Oportunidades	-.01	.21***	.01	.10***

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

Por lo tanto, y teniendo en cuenta estos resultados, puede afirmarse que la relación existente entre la percepción de los activos escolares de los chicos y chicas y su ajuste y competencia es independiente en buena parte tanto del sexo y la edad como del nivel educativo o socioeconómico familiar. Por un lado, algunas características del centro, como los vínculos creados fundamentalmente, se asocian claramente tanto con una mayor competencia como con un mejor ajuste adolescente. Por otro lado, la claridad de normas y valores se relaciona sólo con la competencia global de los y las adolescentes, y el clima social o convivencia entre iguales lo hace en el caso del ajuste. En fin, el contexto escolar cuenta con activos o recursos capaces de promover el desarrollo adolescente y prevenir algunos problemas psicosociales. Dicho esto, hay que dejar claro que los activos del centro guardan una mayor relación con las competencias que con los

problemas de los jóvenes.

Seguidamente se llevó a cabo un análisis de conglomerados utilizando las variables o dimensiones de las percepciones del alumnado sobre la vida en el centro mediante el procedimiento de K medias. Este análisis, muy apropiado con muestras numerosas, proporcionó una solución de tres grupos, que fue la que resultó más interpretable e incluía un aceptable número de sujetos en cada agrupación. Después de haber establecido los grupos se comprobó que existían diferencias significativas entre ellos, tanto en las variables utilizadas en el análisis de conglomerados como en otras variables relevantes para la investigación.

El primer grupo estaba formado por 913 sujetos que mostraron percepciones muy favorables de todos los activos, por lo que podríamos decir que estaban escolarizados en centros que ellos consideraban como “centros ricos en activos”. El segundo grupo incluyó a 1057 adolescentes que aunque tenían una puntuación media en clima y empoderamiento, puntuaron más alta la vinculación y los límites claros en cuanto a normas y valores del centro. “Centros promedio en activos” podría ser una etiqueta adecuada para estos centros. Por último, la tercera agrupación estaba formada por 427 chicos y chicas que otorgaban a su centro puntuaciones bajas en casi todos los activos salvo, por lo que podemos decir que residían en “centros pobres en activos”. En la Tabla 142 se presentan las puntuaciones medias en los activos y en el total de la escala de cada uno de estos grupos, y los resultados de los ANOVAs que comparan los tres grupos. Las diferencias fueron significativas en todas las dimensiones.

TABLA 142. PUNTUACIONES MEDIAS DE LOS GRUPOS DE ADOLESCENTES EN LAS DIMENSIONES REFERIDAS A SU PERCEPCIÓN DE LOS ACTIVOS ESCOLARES, INCLUYENDO LOS VALORES F DEL ANOVA Y SU NIVEL DE SIGNIFICATIVIDAD

	Clima social	Vínculos	Claridad normas y valores	Oportunidades y empoderamiento	Total
Ricos en activos	4.85	6.06	6.04	5.44	5.61
Promedios en activos	4.22	5.13	5.25	4.13	4.64
Pobres en activos	3.64	3.91	4.02	3.04	3.59
F	267.85*	1523.36*	1160.89*	1881.69*	5020.93*
Eta ²	.18	.56	.49	.61	.81

* $p < .001$

En la Tabla 143, se muestran los resultados del ANOVA y las puntuaciones medias en competencias y ajuste de los sujetos incluidos en cada uno de los tres grupos que deparó el análisis de conglomerados. El alumnado que percibía su centro como rico en activos era el que obtenía mejores puntuaciones. A continuación se situaron quienes consideraban su centro como promedio en activos, siendo los chicos y chicas que percibían su centro como entorno pobre en activos quienes mostraron las peores puntuaciones.

TABLA 143. PUNTUACIONES MEDIAS DE LOS GRUPOS DE ADOLESCENTES EN LAS VARIABLES DE DESARROLLO Y AJUSTE, INCLUYENDO LOS VALORES F DEL ANOVA Y SU NIVEL DE SIGNIFICATIVIDAD

	Comp. Personal	Comp. Socioemo.	Comp. Académ.	Consum.	Prob. Externos	Prob. Internos	Sexismo
Centros Ricos en Activos	103.99	104.36	104.21	1.51	5.37	7.08	2.64
Centros Promedio en Activos	98.11	98.04	98.04	1.57	6.27	8.23	2.76
Centros Pobres en Activos	96.60	95.31	93.51	1.69	6.70	8.43	2.77
F	53.78**	72**	88.38**	12.37**	14.26**	15.12**	4.58*
Eta2	.04	.06	.07	.01	.01	.01	.004

** $p < .001$ * $p < .01$

Por un lado, los análisis post-hoc revelaron diferencias significativas entre todas las agrupaciones de alumnos y alumnas en las competencias académica y socioemocional, siendo el alumnado que mayor percepción de activos tiene de su centro quien mayor grado de competencia presentó. En el caso de la competencia personal se revelaron sólo como significativas las diferencias entre el primer cluster y los otros dos grupos.

Por otro lado, aunque los análisis en general también mostraron diferencias significativas que relacionan estas tipologías de percepciones con el ajuste, el consumo y el sexismo, dichas diferencias deben ser especificadas en cada caso. En primer lugar, respecto al consumo, las diferencias fueron significativas entre el cluster tres -centros percibidos como pobres en activos- con mayor puntuación de consumo respecto a los dos anteriores. Por su parte, las diferencias en cuanto al ajuste externo e interno mostraron una tendencia similar, siendo significativo el contraste entre el primer tipo “centros percibidos como ricos en activos”, con puntuaciones claramente más bajas en problemas, con respecto a los otros dos conglomerados. Finalmente, las puntuaciones en sexismo fueron más bajas también en el cluster primero que en los otros dos conglome-

merados, aunque el análisis post-hoc sólo reveló como significativa la diferencia con la segunda agrupación.

De los análisis anteriores se puede concluir en general una asociación significativa entre la percepción de la calidad del centro como entorno por parte de los adolescentes participantes en el estudio y las variables referidas a su ajuste y desarrollo positivo. Sin embargo, cabe pensar que esta asociación estaba inflada por proceder todos los datos de la misma fuente de información, y compartir una fuente común de variabilidad. Para tratar de paliar ese problema, se decidió realizar una tipología de centros en función de las percepciones conjuntas de profesorado y alumnado sobre la vida en cada centro.

A partir de las puntuaciones medias tanto de alumnado como de profesorado en las respectivas escalas sobre percepción del centro se crearon puntuaciones medias para todos los centros en cada uno de los activos. Sobre esas puntuaciones se llevó a cabo un análisis de conglomerados jerárquico para realizar una agrupación o clasificación de centros según las puntuaciones que tanto el alumnado como el profesorado del centro otorgaron a las dimensiones relevantes de la vida del centro o activos escolares. Tras la observación del endograma se optó por una solución de cinco grupos. La agrupación propuesta en cinco tipos está motivada por intentar presentar lo mejor posible la diversidad existente en el funcionamiento de los centros educativos de secundaria.

El primer grupo estaba formado por tres centros a los que asistían 496 de los alumnos participantes en el estudio. La segunda agrupación estaba formado por dos centros con un total de 217 alumnos. Por su parte, el tercer grupo estaba constituido por ocho centros con 991 alumnos en total. El cuarto grupo o conglomerado estaba formado por 6 centros con un total de 540 alumnos. El último grupo incluía sólo un centro con 156 alumnos. A continuación, presentaremos las características de estos tipos de centros, en primer lugar, respecto a las percepciones del alumnado y posteriormente las percepciones del profesorado de dichos centro.

Respecto a la percepción del alumnado de la tipología propuesta, como podemos apreciar en la Tabla 144 presentada a continuación, el primer cluster “centros percibidos como ricos en activos” agrupaba a tres centros que suponían un buen contexto según la percepción de los chicos y chicas, ya que presentaban puntuaciones altas en todos los activos. El segundo grupo que hemos denominado como “centros percibidos como paternalistas” está constituido por dos centros que tienen puntuaciones

altas tanto en vínculos como en claridad de normas y valores -en éste caso son más altas incluso que en el primer grupo- mientras que presentan puntuaciones promedio en los otros dos activos: clima y empoderamiento. Por su parte, la tercera agrupación la forman siete centros que podríamos calificar en general como “centros percibidos como promedios en activos”, aunque con ciertas fluctuaciones en las puntuaciones de las diversas dimensiones o activos escolares. A su vez, el cuarto conglomerado “centros percibidos como pobres en activos” se caracterizaba por puntuaciones bajas en clima y empoderamiento, y medias o bajas en vínculos y claridad de normas y valores. Es decir, este grupo representa a centros que son percibidos como pobres en activos. Finalmente, el último cluster, “centro percibido como no empoderador” que recogía a un solo centro que constituía un caso muy distante en buena parte de las puntuaciones y que caracterizaba por combinar puntuaciones medio-altas en clima, bajas en el resto de activos y muy baja en oportunidades y empoderamiento. De ahí, que lo hayamos calificado como un centro percibido como un entorno “no empoderador”.

TABLA 144. PUNTUACIONES MEDIAS DE LOS GRUPOS O TIPOS DE CENTROS EN LAS VARIABLES REFERIDAS A LA PERCEPCIÓN DE LOS ACTIVOS ESCOLARES POR PARTE DEL ALUMNADO, INCLUYENDO LOS VALORES F DEL ANOVA Y SU NIVEL DE SIGNIFICATIVIDAD

	C. Social	Vínculos	Claridad de Normas y Val.	Oportunidades y Empoderam.	Total
Centros Ricos en Activos	4.97	5.53	5.66	5.11	5.31
Centros “Paternalistas”	4.20	5.46	5.77	4.63	5.00
Centros Promedios en Activos	4.29	5.30	5.30	4.45	4.82
Centros Pobres en Activos	3.82	5.03	5.12	3.98	4.45
Centro “No Empoderador”	4.73	4.88	4.77	3.51	4.37
F	100.96***	23.79***	44.40***	114.36***	105.30***
Eta2	.14	.04	.07	.16	.15

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

Por otro lado, podemos apreciar las percepciones del profesorado de dichos centros en la Tabla 145. El primer tipo de centros percibidos como ricos en activos por el alumnado, en el caso del profesorado puntúa más alto en todas las dimensiones exploradas, con la excepción de las metas y cohesión donde es la segunda puntuación.

En concreto, obtiene diferencias significativas con todos los grupos en la percepción del empoderamiento del alumnado, en metas con el resto de los grupos salvo el tipo dos, diferencias significativas en convivencia frente a los centros promedio o pobres en activos, y por último, diferencias claramente significativas en implicación, vinculación y cohesión con los centros percibidos como pobres en activos.

El segundo grupo calificado como “paternalistas” obtiene la valoración más alta en la percepción de las metas educativas y puntuaciones altas en implicación y cohesión del profesorado. En ambos casos se trata de centros con estabilidad del profesorado y de centros privados concertados.

El tercer cluster, “centros percibidos como promedio en activos” obtiene la valoración más alta en cohesión y puntuaciones buenas en vinculación, implicación, convivencia y empoderamiento. Dichas percepciones parecen hablar de una percepción buena del funcionamiento del centro en general, aunque no tan positiva como en el primer grupo.

La cuarta agrupación, los centros percibidos como pobres en activos por el alumnado, destaca en el caso de las percepciones del profesorado por ser significativamente la puntuación más baja respecto a todos los tipos en la percepción de la convivencia y de la vinculación al centro. A su vez frente a lo que podríamos calificar como centros mejor valorados -las tres primeras agrupaciones o clusters- tiene puntuaciones bajas en implicación y cohesión. Este grupo a su vez presenta una puntuación muy baja en empoderamiento y oportunidades positivas al igual que el “centro no empoderador”; siendo llamativo que no se diferencia en la valoración de las metas educativas frente a los centros promedios en activos.

Finalmente, el último tipo, el centro que hemos calificado como “no empoderador”, que ya comentamos que representa un caso singular, es percibido por el profesorado -en contraste con la percepción del alumnado- con una buena puntuación de convivencia, aunque no tan alta como en los dos primeros tipos de centros. A su vez presenta una implicación y vinculación del profesorado claramente más alta que los centros percibidos como pobres en activos; presentando la puntuación más baja sólo en empoderamiento y en metas educativas. Haciendo balance de las características de este centro, podríamos calificarlo como un centro de orientación academicista y tradicional en cuanto a la gestión del alumnado.

TABLA 145. PUNTUACIONES MEDIAS DE LOS GRUPOS O TIPOS DE CENTROS EN LAS VARIABLES REFERIDAS A LA PERCEPCIÓN DE LOS ACTIVOS ESCOLARES POR PARTE DEL PROFESORADO INCLUYENDO LOS VALORES F DEL ANOVA Y SU NIVEL DE SIGNIFICATIVIDAD

	Conv.	Empod.	Implic.	Metas Educ.	Cohes.	Vincul.	Total
Centros Ricos en Activos	5.77	5.20	5.62	5.55	5.35	6.17	5.59
Centros "Paternalistas"	5.32	3.97	5.58	5.71	5.09	6.05	5.22
Centros Promedios en Activos	4.68	4.20	5.34	4.63	5.47	5.69	4.96
Centros Pobres en Activos	3.63	3.58	4.97	4.62	4.72	4.06	4.20
Centro "No Empoderador"	5.50	3.07	5.28	3.76	4.61	5.93	4.69
F	76.59***	28.97***	4.57***	22.07***	8.06***	39.32***	42.87***
Eta ²	.48	.26	.05	.21	.09	.32	.34

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

Después de presentar las percepciones de alumnado y profesorado de la tipología propuesta, nos parece interesante e ilustrativo caracterizar estos tipos de centro en base a algunas variables de su estructura y funcionamiento. Las diferencias en dichas variables seleccionadas fueron significativas en todos los casos. La prueba de chi-cuadrado en el caso del grado de estabilidad del profesorado fue significativa con un valor de $\chi^2 = 1860.11$ (8, N = 2400), $p = .000$. Fue significativa también la prueba de chi-cuadrado en los niveles de compensación educativa, $\chi^2 = 2482.80$ (8, N = 2400), $p = .000$; y respecto al grado de participación de planes y proyecto institucionales, $\chi^2 = 2080.76$ (8, N = 2400), $p = .000$. Finalmente, también resultaron significativas tanto la pruebas tanto para el tipo de oferta educativa - $\chi^2 = 2209.95$ (8, N = 2400), $p = .000$ - como para el tamaño del centro - $\chi^2 = 1189.31$ (8, N = 2400), $p = .000$ -.

A continuación a título descriptivo pasamos a comentar las diferencias entre los tipos de centros propuestos. En concreto, los centros percibidos como "ricos en activos" tienen en general en el caso de nuestra muestra, un tamaño grande (M = 960), una estabilidad alta (85.5%), una participación media en proyectos, ninguna necesidad de compensación educativa y una oferta educativa diversa y/o extensa.

Por su parte, el caso de los centros "paternalistas" tienen en común con los anteriores el ser centros de tamaño grande (M = 1085), una estabilidad alta (94%); y se distingue fundamentalmente en su participación menor en proyectos y planes institucionales, y en que uno de esos centros sí tiene necesidades reconocidas de compensación educativa.

El tercer tipo de centros, los percibidos como “promedio en activos” son centros de tamaño mediano principalmente ($M = 699$), con una estabilidad medio-alta del profesorado (69.73%), ciertas necesidades de compensación educativa en general, una participación medio-alta en proyectos y planes institucionales y una oferta educativa diversa. La cuarta agrupación, los centros percibidos como pobres en activos, tienen en común que son centros pequeños-medianos ($M = 437$), una estabilidad baja o medio-baja (51.75%), necesidades de compensación educativa, participación media en planes institucionales y una oferta educativa más reducida.

Finalmente, el último centro, calificado como “no empoderador”, se trata de un centro mediano, que a pesar de contar con una alta estabilidad del profesorado y ninguna necesidad de compensación educativa, tiene una oferta educativa no diversa y una participación baja en proyectos institucionales.

Para tratar de ilustrar mejor las características de los tipos de centros propuestos a continuación recogemos en una Tabla 146 los rasgos fundamentales respecto a las percepciones del alumnado, del profesorado y algunas variables relevantes del centro.

TABLA 146. CARACTERÍSTICAS DE LOS TIPOS DE CENTRO

Centros Ricos en Activos	Centros Paternalistas	Centros Promedio en Activos	Centros Pobres en Activos	Centro No Empoderador
Características fundamentales de los tipos de centros según las percepciones del alumnado				
Puntuaciones altas en todos los activos escolares. Especialmente en clima y empoderamiento	Puntuaciones altas en vínculos y claridad de normas y valores.	Puntuaciones promedio en activos por parte del alumnado. Es de destacar un buen clima.	Puntuaciones bajas en varios activos escolares, especialmente en clima y empoderamiento	Puntuaciones bajas en todos los activos, salvo en el clima. Especialmente baja en empoderamiento
Características fundamentales de los centros según las percepciones del profesorado				
Puntuaciones altas en todas las dimensiones evaluadas por el profesorado, especialmente en empoderamiento.	Puntuaciones altas en metas, e implicación frente a los otros grupos.	Puntuaciones promedio en general. Puntuación muy alta en cohesión del profesorado.	Puntuaciones bajas en general, especialmente en convivencia y vinculación al centro del profesorado.	Puntuaciones buenas en convivencia del alumnado y muy bajas en metas educativas y empoderamiento.
Algunas variables relevantes de la estructura y funcionamiento de los centros				
Centros con alta estabilidad del profesorado, sin necesidades de compensación educativa y participación media en proyectos	Centros con alta estabilidad del profesorado y oferta educativa extensa.	Centros con estabilidad medio-alta del profesorado y participación medio-alta en proyectos y planes institucionales	Estabilidad baja del profesorado, necesidades de compensación educativa y oferta educativa no diversa	Estabilidad alta del profesorado, pero baja participación en planes y proyectos institucionales

El objetivo de la tipología propuesta en base a las percepciones conjuntas del alumnado y profesorado de cada centro era poder comprobar si tenía algún tipo de incidencia tanto en el desarrollo de las competencias como en el ajuste de los y las adolescentes. Al comparar las puntuaciones medias en competencias y ajuste del alumnado de estos cinco tipos de centros, resultaron significativas según el procedimiento ANOVA las diferencias en los casos de competencia académica, consumo de sustancias, problemas de tipo interno y sexismo.

Como intuíamos que detrás de cada centro pudiera existir diversidad u homogeneidad en cuanto al tipo de alumnado, decidimos comprobar si las diferencias eran significativas cuando controláramos variables que habíamos comprobado anteriormente que estaban relacionadas con la percepción del centro. En concreto, realizamos un ANCOVA, considerando como covariables o variables de control, las variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel educativo y socioeconómico familiar), además de la calidad del medio familiar y la percepción de la calidad global del entorno o comunidad. Al utilizar el método ANCOVA podríamos aislar las influencias que pudieran deberse al tipo de centro. Dicho tipo de análisis permite detectar si la relación existente entre una variable independiente -tipo de centro en nuestro caso- y una variable dependiente -por ejemplo, competencia académica u otra- es espúrea y debida a la influencia de otras variables denominadas covariables.

El análisis de covarianza realizado reveló como significativas -aunque el tamaño del efecto es pequeño- las diferencias entre los tipos de centros propuestos no sólo en el caso de la competencia académica sino también para las competencias socioemocional y personal. Por otro lado, comprobamos que las diferencias en consumo y en sexismo seguían manteniéndose, apareciendo como significativas con este método las diferencias en los problemas de ajuste externo, no así en el caso de los problemas de tipo interno.

En definitiva, fueron los chicos y chicas de centros percibidos como “ricos en activos” quienes mostraron una mayor competencia académica, socioemocional y personal, además actitudes menos sexistas que los restantes grupos. No obstante, los centros percibidos como “paternalistas” a su vez también puntuaron alto significativamente en la competencia académica -por encima del primer grupo- y en la competencia socioemocional, además de presentar puntuaciones más bajas y significativas respecto al consumo de sustancias al compararlos con los otros grupos. Por último, los tres primeros tipos de centros -centros con más activos- presentaron menos problemas de tipo externo tanto que los centros percibidos como “pobres en activos” y “el centro no empoderador”.

TABLA 147. PUNTUACIONES MEDIAS DE LOS TIPOS DE CENTRO EN LAS VARIABLES DE DESARROLLO Y AJUSTE, INCLUYENDO LOS VALORES F DEL ANOVA, ANCOVA Y SU NIVEL DE SIGNIFICATIVIDAD

	Comp. Personal	Comp. Socioemo.	Comp. Académ.	Consum.	Prob. Externos	Prob. Internos	Sexismo
Centros Ricos en Activos	101.08	101.11	102.51	1.61	5.94	7.45	2.42
Centros "Paternalistas"	98.45	100.74	103.09	1.40	5.91	7.89	2.82
Centros Promedios en Activos	99.83	99.27	98.18	1.58	5.86	7.82	2.76
Centros Pobres en Activos	100.20	99.81	97.84	1.55	6.32	8.42	2.98
Centro "No Empoderador"	100.19	99.67	100.46	1.66	6.21	7.10	2.49
F-Anova	1,26	1,41	11,73***	5,46***	1,01	2,91*	25,05***
Eta2	.00	.00	.02	.01	.00	.01	.04
F-Ancova	2.72*	3.15**	2.67*	3.54**	2.60*	0.84	9.12***
Eta2 Parcial	.01	.01	.01	.01	.01	.00	.02
R2Modelo	.14	.11	.14	.16	.05	.09	.10

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

En la Figura 162 se representan las puntuaciones medias en competencia y desajuste obtenidas en las tipologías propuestas de alumnado en base a su percepción del clima y funcionamiento del centro. Asimismo, en la Tabla 148 se aprecian las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 162. Competencia y desajuste según el tipo de centro que percibe el alumnado

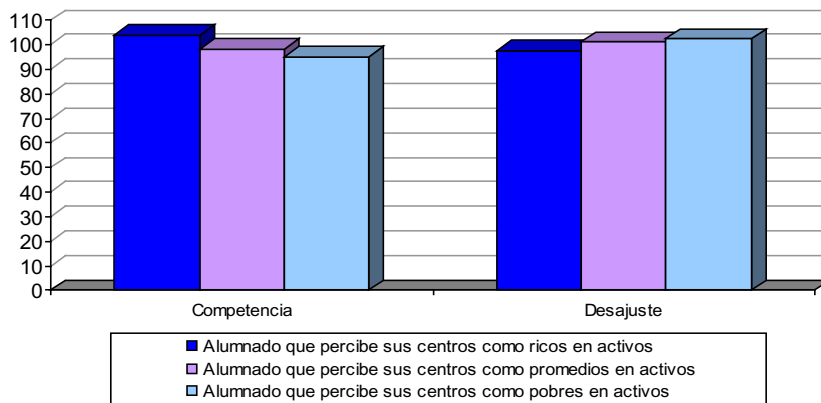


TABLA 148. COMPETENCIA Y DESAJUSTE SEGÚN EL TIPO DE CENTRO QUE PERCIBE EL ALUMNADO

	Alumnado que percibe sus centros como ricos en activos		Alumnado que percibe sus centros como promedios en activos		Alumnado que percibe sus centros como pobres en activos	
	Competencia	Desajuste	Competencia	Desajuste	Competencia	Desajuste
M	104.15	97.50	98.05	101.16	95.09	102.37
DT	9.08	13.80	9.13	15.23	10.46	16.07

Los resultados del análisis de varianza realizado mostraron que existían diferencias significativas en competencia según el tipo de percepción del alumnado sobre los activos de sus centros, $F(2, 2394) = 170.82$, $p = .000$, $\eta^2 = .125$. Como se observa en la Figura 162, la puntuación en competencia aumenta a medida que los chicos y chicas perciben sus centros con más activos; así el alumnado que percibió sus centros como pobres en activos fueron los que obtuvieron la menor puntuación ($M = 95.09$, $DT = 10.46$), seguidos del alumnado que percibían sus centros como promedios en activos ($M = 98.05$, $DT = 9.13$), resultando finalmente el alumnado que percibió sus centros como ricos en activos quienes obtuvieron mayor puntuación en competencia ($M = 104.15$, $DT = 9.08$). Los análisis post hoc indicaron que todos los pares de comparaciones entre los tipos de centros según la percepción del alumnado fueron significativos ($p = .000$).

Por su parte, los análisis realizados con la variable de desajuste indicaron que existían diferencias significativas en función del tipo de percepciones del alumnado sobre los activos de su centro, $F(2, 2394) = 21.54$, $p = .000$, $\eta^2 = .018$. Como se aprecia en la Figura 162, las puntuaciones en desajuste mostraron una tendencia ascendente a medida que disminuían la disponibilidad de activos según las percepciones de los adolescentes. Los resultados del post hoc mediante la prueba de Tukey manifestaron que la puntuación en desajuste fue significativamente más baja en el alumnado que percibía sus centros ricos en activos ($M = 97.50$, $DT = 13.80$), que el alumnado que percibía sus centros promedios en activos ($M = 101.16$, $DT = 15.23$, $p = .000$), o de quienes los percibían pobres en activos ($M = 102.37$, $DT = 16.07$, $p = .000$).

En la Figura 163 aparecen las puntuaciones medias en las variables globales de competencia y desajuste obtenidas en los distintos tipos de centros propuestos tras el cluster realizado. Asimismo, en la Tabla 149 se aprecian las medias y desviaciones típicas correspondientes

Figura 163. Competencia y desajuste según el tipo de centro

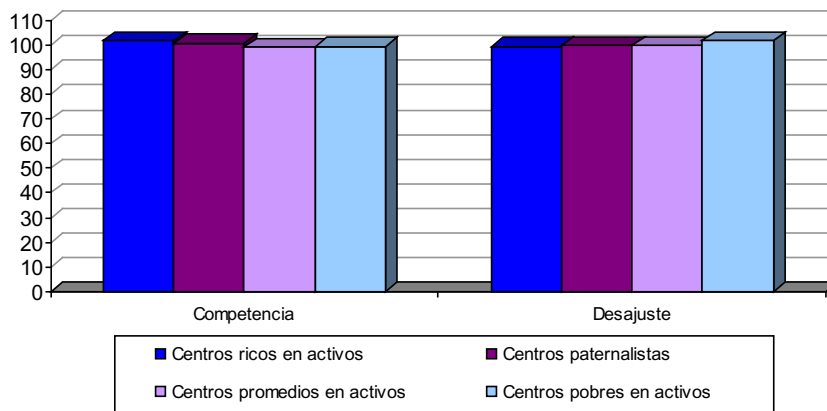


TABLA 149. COMPETENCIA Y DESAJUSTE SEGÚN EL TIPO DE CENTRO

	Centros ricos en activos		Centros paternalistas		Centros promedios en activos		Centros pobres en activos	
	Competencia	Desajuste	Competencia	Desajuste	Competencia	Desajuste	Competencia	Desajuste
M	101.55	99.29	100.78	99.60	99.04	99.75	99.24	101.52
DT	9.32	14.85	11.10	15.89	9.86	14.18	10.17	15.81

Los resultados del ANOVA realizado mostraron que existían diferencias significativas en la puntuación de competencia según el tipo de centro, $F(2,2395) = 6.23$, $p = .000$, $\eta^2 = .010$. En la Figura 163 puede observarse que fueron los chicos y chicas pertenecientes a “centros ricos en activos” ($M = 101.55$, $DT = 9.32$) quienes puntuaron más alto en competencia, seguido de aquellos procedentes de “centros paternalistas” ($M = 100.78$, $DT = 11.10$). Finalmente, fue el alumnado de los “centros promedios en activos” ($M = 99.04$, $DT = 9.86$) y los de “centros pobres en activos” ($M = 99.24$, $DT = 10.17$) quienes obtuvieron las puntuaciones más bajas en competencia. Los análisis post hoc indicaron que los chicos y chicas de “centros ricos en activos” obtuvieron significativamente puntuaciones más altas en competencia que sus iguales procedentes de “centros promedios en activos” ($p = .000$) o de aquellos procedentes de “centros pobres en activos” ($p = .002$).

Aunque los datos apuntan una tendencia al aumento del desajuste a mayor pobreza de activos en los tipos de centros, el análisis de varianza (ANOVA) realizado reveló que dichas diferencias no eran estadísticamente significativas ($p = .10$).

4.2.3. BARRIO O VECINDARIO Y ACTIVOS COMUNITARIOS

Percepción del Barrio por Parte del Alumnado

La escala utilizada para medir la percepción de la comunidad por parte del alumnado fue la Escala de valoración del barrio por sus residentes, creada para esta investigación. Esta escala sirve para evaluar la percepción que chicos y chicas adolescentes tienen de diversas dimensiones del barrio en el que viven. Este instrumento consta de 22 ítems con siete opciones de respuesta en escala tipo Likert.

A partir de este instrumento se obtuvieron cinco subescalas, cada una de las cuales representa un activo para el desarrollo de los y las adolescentes que residen en el barrio. También se obtiene una puntuación total que supone una valoración global de la calidad del barrio, de cara a la promoción del desarrollo adolescente. Las cinco subescalas son: a) empoderamiento de la juventud, b) apego al barrio, c) seguridad de la comunidad, d) control social, e) actividades para jóvenes.

Todas las escalas puntúan en positivo, de manera que a mayor puntuación en las escalas, mayor beneficio para el desarrollo positivo adolescente.

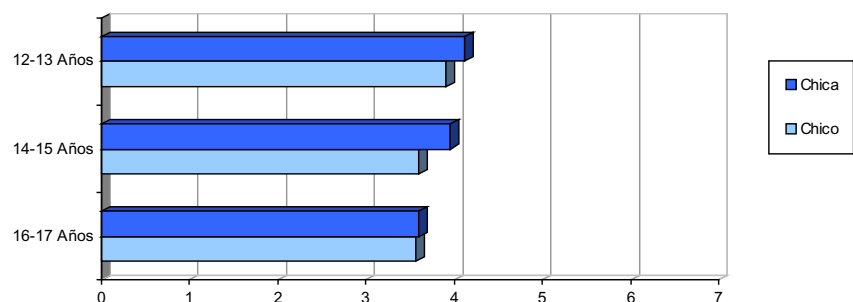
A continuación se irán comentando por separado los resultados para cada una de las subescalas.

Empoderamiento de la juventud.

Esta subescala hace referencia al grado en que los y las adolescentes perciben que las personas adultas de su comunidad o barrio se preocupan por sus jóvenes, los apoyan, los valoran y fomentan su participación. Está compuesta por seis ítems.

La puntuación parcial que se obtuvo con esta subescala fue el resultado de la media de los seis ítems que la componían.

Figura 164. Empoderamiento de la juventud según edad y sexo



En la Figura 164 se pueden observar las puntuaciones referidas a la comparación del empoderamiento de la juventud en los distintos grupos de edad y sexo; mientras que en la Tabla 150 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

TABLA 150. EMPODERAMIENTO DE LA JUVENTUD SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3.90	4.12	3.59	3.95	3.57	3.60
DT	1.46	1.34	1.38	1.32	1.32	1.21

Los resultados del ANOVA realizado mostraron la existencia de una relación significativa entre dicha variable y el sexo del alumnado, $F(1, 2391) = 17.69$, $p = .000$, $\eta^2 = .007$. Como se puede observar en la Figura 164, las chicas ($M = 3.87$, $DT = 1.30$) dieron puntuaciones significativamente más altas que los chicos participantes en el estudio ($M = 3.64$, $DT = 1.38$).

Los resultados de dicho análisis con respecto a la edad del alumnado también mostraron diferencias significativas entre las distintas edades, $F(2, 2392) = 15.63$, $p = .000$, $\eta^2 = .013$. Como vemos en la Figura 164, el alumnado puntúa significativamente más bajo en empoderamiento de la juventud según aumenta la edad, siendo el alumnado de 12 - 13 años el que puntuó más alto ($M = 4.01$, $DT = 1.39$), a continuación el alumnado de 14 - 15 años ($M = 3.79$, $DT = 1.35$) y finalmente el alumnado de 16 - 17 años ($M = 3.58$, $DT = 1.25$).

Un análisis post hoc posterior indicó que las diferencias significativas se establecieron entre los grupos de edad de 12 - 13 años y de 14 - 15 ($p = .005$), entre los grupos de 12 - 13 y de 16 - 17 años ($p = .000$) y entre los grupos de 14 - 15 y 16 - 17 años ($p = .003$), es decir, se hallaron diferencias significativas entre los tres pares de comparaciones.

Por otra parte, para estudiar la posible relación entre el empoderamiento y el nivel socioeconómico familiar se llevó a cabo un análisis de correlaciones mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Dicho análisis mostró la existencia de una relación significativa directa entre ambas variables, $r(2394) = .093$, $p = .000$. Así, se observaba que a medida que aumentaba el nivel socioeconómico familiar, las puntuaciones en empoderamiento eran más altas.

Por último, se realizó un análisis de la varianza para conocer la existencia de diferencias significativas en esta dimensión, asociadas al tamaño de la localidad del alumnado (localidades pequeñas, de menos de 30.000 habitantes o grandes, de más de 30.000). Los resultados indicaron que no había diferencias significativas en este sentido.

Apego al barrio.

Esta subescala evalúa el sentimiento de pertenencia o vinculación del joven con la comunidad de su barrio. La puntuación de esta subescala se obtuvo a partir de la media de las puntuaciones de los cuatro ítems que la conformaban.

En la Figura 165 se pueden apreciar las puntuaciones correspondientes a las comparaciones efectuadas entre apego al barrio, la edad y el sexo del alumnado. En la Tabla 151 se presentan las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 165. Apego al barrio según edad y sexo

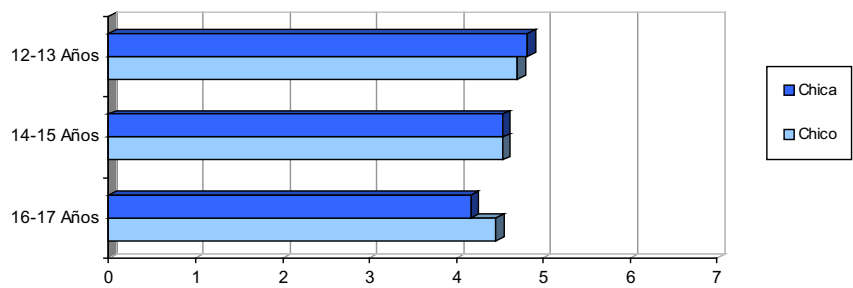


TABLA 151. APEGO AL BARRIO SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	4.71	4.82	4.53	4.53	4.46	4.17
DT	1.62	1.50	1.65	1.54	1.62	1.63

Mediante la realización de un análisis de la varianza (ANOVA) se analizó si existían diferencias significativas entre chicos y chicas en relación a esta dimensión. Los resultados de dicho análisis revelaron que no se apreciaban dichas diferencias.

Justo lo contrario ocurrió al analizar diferencias en función de la edad. En esta ocasión en los análisis de la varianza realizados se encontraron diferencias estadísti-

camente significativas en relación a la edad de los sujetos, $F(2, 2392) = 13.11$, $p = .000$, $\eta^2 = .011$. Un análisis post hoc (Tukey) puso de manifiesto que la presencia de diferencias significativas se observaba entre todos los grupos de edad: entre los grupos de 12 - 13 años y de 14 - 15 ($p = .013$), entre los de 12 - 13 y de 16 - 17 años ($p = .000$) y también entre los grupos de 14 - 15 y 16 - 17 años ($p = .006$).

En la Figura 165 puede observarse como las puntuaciones en la subescala de apego al barrio disminuyen de manera significativa con la edad. De este modo, los chicos y chicas de entre 16 y 17 años ($M = 4.29$, $DT = 1.63$) puntuaron en esta subescala de manera significativamente más baja, seguidos del alumnado de 14 - 15 años ($M = 4.53$, $DT = 1.58$) y, finalmente, del alumnado de 12 - 13 años ($M = 4.77$, $DT = 1.55$).

Por otra parte, creímos conveniente analizar si existía relación significativa entre el apego al barrio manifestado por chicos y chicas y el nivel socioeconómico familiar de los mismos. Para dicho objetivo se llevó a cabo un análisis correlacional mediante el coeficiente de correlación de Pearson que puso de manifiesto la ausencia de dicha relación.

Finalmente, atendiendo a la posible relación entre las puntuaciones obtenidas en la subescala de apego a la comunidad y el tamaño de la localidad en la que residían los adolescentes, un análisis de la varianza (ANOVA) reveló que existían dichas diferencias; $F(1, 2393) = 11.57$, $p = .001$, $\eta^2 = .005$. Así, el apego a la comunidad de los adolescentes fue superior en las localidades pequeñas, de menos de 30.000 habitantes ($M = 4.64$, $DT = 1.57$), en comparación con las grandes, de más de 30.000 habitantes ($M = 4.41$, $DT = 1.62$).

Seguridad de la comunidad.

Esta subescala indica la percepción de la seguridad de su barrio y la ausencia de delitos y violencia. Algunos ejemplos de seguridad en la comunidad serían: la ausencia de delitos, robos, economía sumergida, drogas, conflictos entre grupos, etc.

A partir de esta subescala se obtuvo una puntuación parcial, como resultado de la media de puntuaciones de los cuatro ítems que formaban parte ella.

Las puntuaciones obtenidas de la comparación de la subescala seguridad de la comunidad con la variable edad y la variable sexo, se pueden observar en la Figura 166; mientras que las medias y desviaciones típicas correspondientes quedan recogidas en la Tabla 152.

Figura 166. Seguridad de la comunidad según edad y sexo

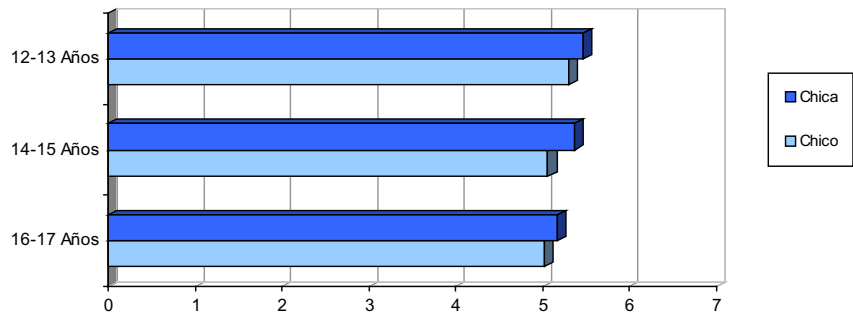


TABLA 152. SEGURIDAD DE LA COMUNIDAD SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	5.30	5.46	5.06	5.37	5.02	5.17
DT	1.70	1.60	1.78	1.67	1.78	1.65

Partiendo de los datos anteriores, se verifico la existencia de una relación significativa entre la percepción de seguridad y la variable sexo, $F(1, 2391) = 10.63$, $p = .000$, $\eta^2 = .004$. Las puntuaciones de las chicas ($M = 5.32$, $DT = 1.65$) resultaron significativamente más altas que las de los chicos ($M = 5.09$, $DT = 1.76$) como se observa en la Figura 166.

Con respecto a la edad, también se encontraron diferencias significativas, $F(2, 2392) = 4.143$, $p = .016$, $\eta^2 = .003$. Concretamente, el análisis post hoc llevado a cabo indicó que las diferencias significativas se mostraban al comparar la puntuación del alumnado de 12 - 13 años ($M = 5.38$, $DT = 1.64$) con la de los chicos y chicas de 16 - 17 años ($M = 5.10$, $DT = 1.70$), de acuerdo con los resultados obtenidos en un análisis post hoc mediante la prueba de Tukey ($p = .012$). Esta disminución en la valoración de la seguridad a medida que aumenta la edad puede observarse en la Figura 166.

Un análisis correlacional mediante el coeficiente de correlación de Pearson, también reveló la existencia de relación significativa entre la percepción de seguridad del barrio y el nivel socioeconómico familiar, $r(2394) = .071$, $p = .001$. Se hallaron puntuaciones en seguridad más altas en relación al aumento del nivel socioeconómico.

En último lugar, se llevó a cabo un análisis de la varianza que reveló la existencia de diferencias significativas en las comparaciones entre las puntuaciones de esta subes-

cala y el tamaño de la localidad, $F(1, 2393) = 40.38$, $p = .000$, $\eta^2 = .017$. Se percibió una mayor seguridad en la comunidad, en las localidades de menos de 30.000 habitantes ($M = 5.47$, $DT = 1.62$), que en las de más de 30.000 habitantes ($M = 5.03$, $DT = 1.75$).

Control social.

La subescala denominada “control social” hace referencia a la supervisión y control que las personas adultas del vecindario ejercen sobre jóvenes y adolescentes, y a su predisposición a intervenir en caso de que observen comportamientos inapropiados.

La puntuación resultante, se obtuvo de la media de las respuestas a los 5 ítems que forman parte de esta subescala.

En la Figura 167 quedan recogidos los resultados de la comparación de control social por parte de la comunidad con la edad y el sexo del alumnado. Igualmente, en la Tabla 153 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 167. Control social según edad y sexo

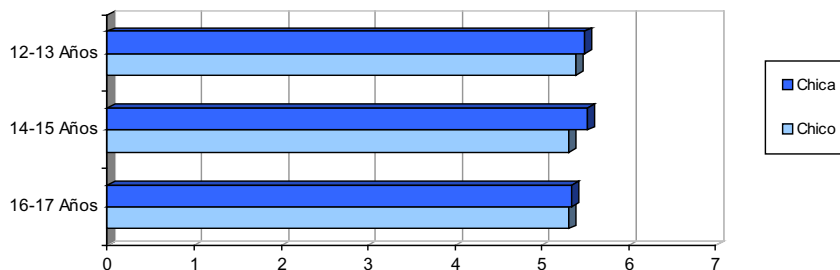


TABLA 153. CONTROL SOCIAL SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	5.39	5.49	5.31	5.52	5.31	5.34
DT	1.47	1.36	1.44	1.21	1.39	1.20

El análisis de los datos presentados puso de manifiesto la existencia de una relación significativa entre el sexo y la percepción de control social, $F(1, 2391) = 5.92$, $p = .015$, $\eta^2 = .002$, hallando que el grupo de las chicas ($M = 5.45$, $DT = 1.23$) valoró la existencia de control social por parte de su comunidad de forma significativamente más alta que el grupo de los chicos ($M = 5.32$, $DT = 1.43$).

También se estudió la posibilidad de una relación entre control social y la variable edad del alumnado, no obteniendo resultados significativos en este caso.

El análisis de correlaciones, mediante el coeficiente de correlación de Pearson, llevado a cabo para estudiar la posible asociación entre el control social y el nivel socioeconómico familiar, mostró la existencia de una relación significativa directa entre ambas variables, $r(2394) = .055$, $p = .007$. Así, se observó que a medida que aumentaba el nivel socioeconómico, las puntuaciones en control percibido eran más altas.

Asimismo, un análisis de la varianza indicó la presencia de diferencias significativas en cuanto a las puntuaciones obtenidas en esta subescala y el tamaño de la localidad, $F(1, 2393) = 17.78$, $p = .000$, $\eta^2 = .007$. La percepción del control social fue menor en las localidades grandes ($M = 5.30$, $DT = 1.34$), en comparación con las localidades pequeñas ($M = 5.53$, $DT = 1.30$).

Actividades para jóvenes.

Esta dimensión hace referencia a la oferta de actividades de ocio dirigidas a las personas jóvenes que se llevan a cabo en el barrio.

La puntuación parcial resultó de la media de las puntuaciones en los 4 ítems que conforman esta subescala.

En la Figura 168 se aprecian las puntuaciones referidas a la comparación de la subescala actividades y recursos para los jóvenes en la comunidad con los distintos grupos de edad y sexo. Asimismo en la Tabla 154 se muestran las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 168. *Actividades para jóvenes según edad y sexo*

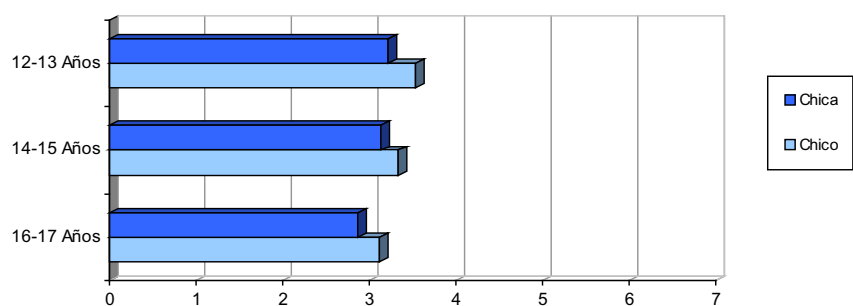


TABLA 154. ACTIVIDADES PARA JÓVENES SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	3.54	3.21	3.34	3.13	3.11	2.87
DT	1.39	1.36	1.51	1.36	1.46	1.25

Un análisis de la varianza (ANOVA) indicó la existencia de una relación significativa entre el sexo y la percepción de actividades para jóvenes, $F(1, 2391) = 17.97$, $p = .000$, $\eta^2 = .007$. En este caso, los chicos ($M = 3.33$, $DT = 1.47$) respondieron con puntuaciones significativamente más altas que las chicas ($M = 3.06$, $DT = 1.33$), como también aparece reflejado en la Figura 168.

Al relacionar las puntuaciones obtenidas en esta subescala con la variable edad, volvimos a encontrar diferencias significativas, $F(2, 2392) = 12.30$, $p = .000$, $\eta^2 = .010$, puntuando el grupo de mayor de edad ($M = 2.97$, $DT = 1.35$) de manera significativamente más baja que los alumnos y alumnas de 14 - 15 años ($M = 3.22$, $DT = 1.42$) y de 12 - 13 años ($M = 3.36$, $DT = 1.38$), como puede verse en la Figura 168. Ello indica que en las actividades y recursos disponibles disminuyen según aumenta la edad del alumnado. Un análisis post hoc de estos datos, mediante la prueba de Tukey, en el que aparecieron diferencias significativas entre el alumnado de 16 - 17 años y el de 12 - 13 años ($p = .000$) y entre el alumnado de 16 - 17 años y el de 14 - 15 años ($p = .001$).

Por otra parte, un análisis de correlaciones mediante el coeficiente de correlación de Pearson, indicó que la asociación entre actividades para jóvenes y el nivel socioeconómico familiar era significativa, $r(2394) = .112$, $p = .000$. Se observaron puntuaciones en la percepción de actividades más altas en relación al aumento del nivel socioeconómico.

Por último, hay que comentar que se encontraron diferencias significativas en el análisis de la varianza que comparó las puntuaciones obtenidas en esta subescala y el tamaño de la localidad, $F(1, 2393) = 29.34$, $p = .000$, $\eta^2 = .012$. La puntuación media obtenida en cuanto a la percepción de los y las adolescentes, de las actividades para jóvenes, fue superior en las localidades grandes ($M = 3.31$, $DT = 1.39$) con respecto a las pequeñas ($M = 3.00$, $DT = 1.40$).

Puntuación total en la escala de comunidad.

En la Figura 169 quedan recogidas las puntuaciones totales en la escala de comunidad según la edad y el sexo del alumnado. Igualmente, en la Tabla 155 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 169. Puntuación total en la escala de comunidad según edad y sexo

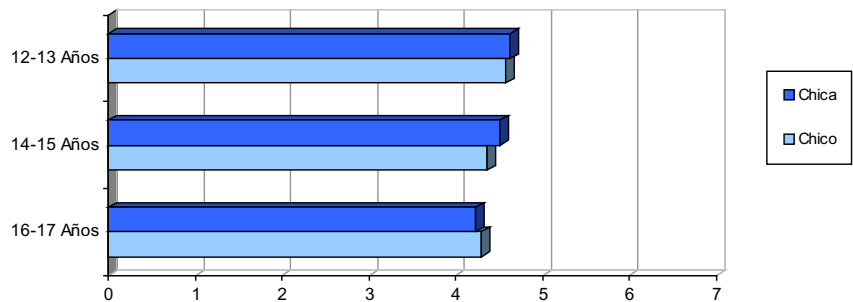


TABLA 155. PUNTUACIÓN TOTAL EN LA ESCALA DE COMUNIDAD SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	4.57	4.62	4.36	4.50	4.29	4.23
DT	1.06	0.93	0.98	0.90	0.97	0.89

Respecto a los datos anteriores, cabe destacar que no se encontraron diferencias significativas al relacionar la puntuación total en la escala de comunidad con el sexo de los alumnos y alumnas. En cambio, sí aparecieron diferencias entre los distintos grupos de edad, $F(2, 2392) = 13.11, p = .000, \eta^2 = .011$, ya que, como se observa en la Figura 169 las puntuaciones disminuían a lo largo de la adolescencia, tanto en chicos como en chicas. Como puede apreciarse, fue el alumnado de entre 12 y 13 años ($M = 4.59, DT = 0.99$) el que mostró una puntuación total más alta, disminuyendo esta puntuación en el rango de edad de entre 14 y 15 años ($M = 4.44, DT = 0.93$) y disminuyendo más aún la puntuación en el alumnado de 16 - 17 años ($M = 4.25, DT = 0.92$).

Un análisis post hoc mediante la prueba de Tukey indicó diferencias significativas al comparar los alumnos y alumnas de 12 - 13 años de edad con aquellos de 14 - 15 años ($p = .006$), el grupo de edades comprendidas entre 14 - 15 años y los de 16 - 17 años ($p = .000$) y también el alumnado de 12 - 13 años con aquel de 16 - 17 años ($p = .000$); es decir, se hallaron diferencias significativas en todas las comparaciones de grupos de edad.

Por otra parte, con objeto de conocer la posible relación entre puntuación total y

nivel socioeconómico familiar se llevó a cabo un análisis de correlaciones, mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Dicho análisis reveló la existencia de una asociación significativa entre ambos aspectos $r(2394) = .108$, $p = .000$. De este modo, podía observarse cómo aumentaba la puntuación total, a medida que lo hacía el nivel socioeconómico.

Finalmente, un análisis de la varianza donde se comparaba la puntuación total en la escala con el tamaño de la localidad, reveló la existencia de diferencias significativas, $F(1, 2393) = 9.88$, $p = .002$, $\eta^2 = .004$. La puntuación total en esta escala de percepción de la comunidad fue mayor en las localidades pequeñas ($M = 4.49$, $DT = 0.92$), que en las grandes ($M = 4.36$, $DT = 0.98$).

Recursos e infraestructuras en la comunidad.

Aunque esta dimensión no se incluyó en la escala de comunidad, se valoró mediante tres ítems referidos a la percepción de que los recursos con los que cuenta la comunidad son más o menos adecuados.

En la Figura 170 se observan las puntuaciones referidas a la comparación efectuada de la escala recursos e infraestructuras con las variables sexo y edad. De la misma manera en la Tabla 156 aparecen tanto las medias como las desviaciones típicas correspondientes.

Figura 170. Recursos e infraestructuras según edad y sexo

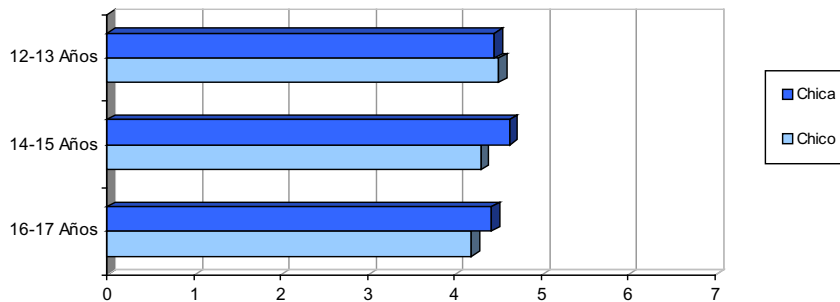


TABLA 156. RECURSOS E INFRAESTRUCTURAS SEGÚN EDAD Y SEXO

	12 - 13 Años		14 - 15 Años		16 - 17 Años	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
M	4.51	4.45	4.30	4.63	4.19	4.42
DT	1.55	1.59	1.63	1.54	1.54	1.57

Partiendo de los datos anteriores, se llevo a cabo un análisis de la varianza (ANOVA) con objeto de conocer si existían diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en esta escala en función del sexo del alumnado. Los resultados de dicho análisis mostraron que sí existían diferencias significativas en dicha dimensión en función del sexo; $F(1, 2391) = 11.77$, $p = .001$, $\eta^2 = .005$. Como se puede observar en la Figura 170, las chicas ($M = 4.53$, $DT = 1.59$) valoraron de forma significativamente más positiva los recursos e infraestructuras de su comunidad en comparación con los chicos ($M = 4.53$, $DT = 1.55$).

Realizando este mismo análisis pero en función de la edad, pudo comprobarse que no se daban diferencias significativas entre ninguno de los tres grupos de edad.

Por otra parte, un análisis de correlaciones realizado, mediante el coeficiente de correlación de Pearson, mostró una asociación significativa entre los servicios (recursos e infraestructuras) y el nivel socioeconómico, $r(2394) = .149$, $p = .000$. Se observaron puntuaciones en la percepción de servicios más altas en relación al aumento del nivel socioeconómico.

Por último, cuando se comparó la puntuación en esta dimensión con el tamaño de la localidad, mediante un análisis de la varianza, se encontraron diferencias significativas $F(1, 2393) = 110.081$, $p = .000$, $\eta^2 = .044$. Así, la percepción de recursos e infraestructuras de la comunidad fue inferior en las localidades pequeñas ($M = 4.06$, $DT = 1.64$), con respecto a las grandes ($M = 4.73$, $DT = 1.46$).

Percepción del Barrio por Parte de Los Residentes Adultos

La escala utilizada para medir la percepción que los y las residentes tienen de diversas dimensiones del barrio en el que viven fue la Escala de valoración del barrio por sus residentes, creada para esta investigación. Este instrumento consta de 22 ítems con siete opciones de respuesta en escala tipo Likert.

A partir de este instrumento se obtuvieron cinco subescalas de las cuales resultó una puntuación total. Dichas subescalas son: a) empoderamiento de la juventud, b) apego al barrio, c) seguridad de la comunidad, d) control social y e) actividades para jóvenes.

Todas las escalas puntúan en positivo, de manera que a mayor puntuación en

las escalas, mayor beneficio para el desarrollo positivo adolescente.

A continuación se irán comentando por separado los resultados encontrados en relación a cada una de las subescalas.

Empoderamiento de la juventud.

Esta subescala evalúa el grado en que los adultos perciben que su comunidad o barrio se preocupa por sus jóvenes, los apoyan, los valoran y fomentan su participación. La puntuación de esta subescala se obtuvo mediante la media de las puntuaciones de los seis ítems que la componían.

En la Figura 171 pueden observarse las puntuaciones referidas a la comparación del empoderamiento en los distintos grupos de edad y sexo; mientras que en la Tabla 157 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 171. Empoderamiento según edad y sexo

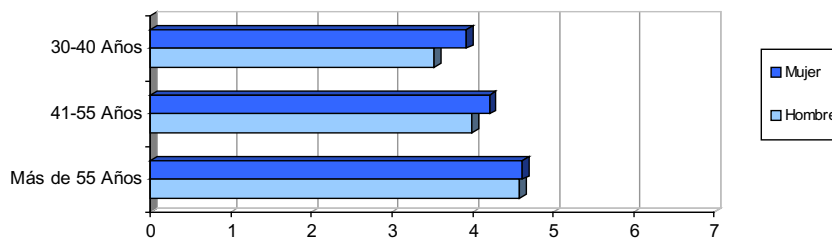


TABLA 157. EMPODERAMIENTO SEGÚN EDAD Y SEXO

	30 - 40 Años		41 - 55 Años		Más de 55 Años	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
M	3.53	3.92	3.99	4.21	4.58	4.62
DT	1.40	1.29	1.33	1.19	1.35	1.14

Los resultados del ANOVA realizado mostraron que no existía relación significativa entre esta variable y el sexo de las y los encuestados.

Sin embargo, los resultados de dicho análisis con respecto a la edad, revelaron diferencias significativas entre las distintas edades, $F(2, 356) = 9.69$, $p = .000$, $\eta^2 = .052$. Tal y como se muestra en la Figura 171, las personas de más edad (más de 55 años) puntuaron significativamente más alto en empoderamiento ($M = 4.60$, $DT = 1.23$), seguidos de quienes oscilaban entre los 41 y 55 años ($M = 4.12$, $DT = 1.25$) y finalmente del grupo de residentes

con edades comprendidas entre los 30 y 40 años ($M = 3.76$, $DT = 1.34$).

Los resultados del análisis post hoc indicaron que las diferencias significativas se establecieron entre los grupos de edad de 30 - 40 años y los mayores de 55 ($p = .000$) y entre éstos últimos y el grupo de residentes con edades comprendidas entre los 41 y los 55 años ($p = .010$).

A continuación, en la Figura 172 se presentan las puntuaciones obtenidas a partir de relacionar el empoderamiento de la juventud con el hecho de que el entrevistado o entrevistada tuviera descendencia. A su vez, en la Tabla 158 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 172. Empoderamiento y tener hijos/as

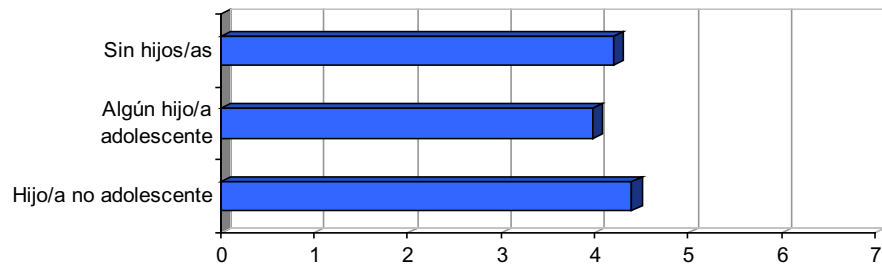


TABLA 158. EMPODERAMIENTO Y TENER HIJOS/AS

	Sin hijos/as	Algún hijo/a adolescente	Hijo/a no adolescente
M	4.20	3.98	4.40
DT	1.37	1.27	1.28

Partiendo de los datos anteriores, se encontró que existían diferencias significativas entre las diferentes categorías, $F(2, 362) = 4.24$, $p = .015$, $\eta^2 = .023$. Tal y como se muestra en la Figura 172, quienes tenían hijos o hijas adolescentes puntuaron significativamente más bajo en empoderamiento que el resto de residentes. Los resultados del análisis post hoc mediante la prueba de Tukey pusieron de manifiesto que este grupo tenía una visión más negativa del empoderamiento a los y las adolescentes que el grupo que tenían hijos no adolescentes ($p = .011$).

Por último, se estudió la relación entre empoderamiento de la juventud y el nivel educativo a través de un ANOVA. Sin embargo, en este caso no se encontraron diferencias significativas.

Apego al barrio.

Esta subescala evaluó el sentimiento de pertenencia o vinculación del residente con su comunidad. La puntuación resultante de esta subescala se obtuvo a partir de la media de las puntuaciones de los cuatro ítems que la conformaban.

En la Figura 173 puede apreciarse las puntuaciones referidas a la comparación del apego al barrio en los distintos grupos de edad y sexo. En la Tabla 159 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 173. Apego al barrio según edad y sexo

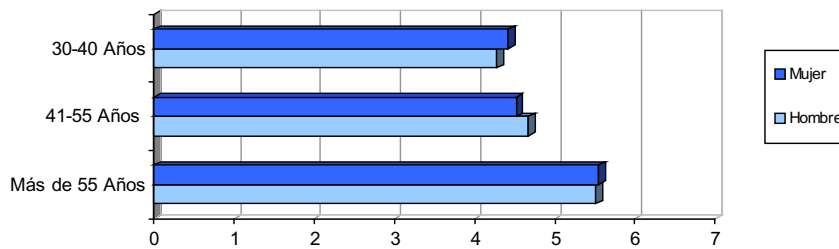


TABLA 159. APEGO AL BARRIO SEGÚN EDAD Y SEXO

	30 - 40 Años		41 - 55 Años		Más de 55 Años	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
M	4.28	4.42	4.67	4.52	5.51	5.55
DT	1.76	1.87	1.62	1.67	1.35	1.65

Se buscaron diferencias significativas entre hombres y mujeres, pero no se encontró ninguna relación en este caso.

No obstante, los resultados del análisis de la varianza (ANOVA) pusieron de manifiesto diferencias significativas en las puntuaciones alcanzadas en apego al barrio función de la edad de los residentes, $F(2, 356) = 12.71$, $p = .000$, $\eta^2 = .067$. Como se observa en la Figura 173, conforme aumentaba la edad de las personas entrevistadas, también aumentaba su apego al barrio en el que residían. De esta forma, el grupo que presentó puntuaciones más altas fue el de quienes tenían más de 55 años ($M = 5.53$, $DT = 1.52$), seguidos por quienes oscilaban entre los 41 y los 55 años ($M = 4.59$, $DT = 1.64$) y, finalmente, el grupo de quienes contaban con edades comprendidas entre los 30 y 40 años de edad ($M = 4.37$, $DT = 1.82$).

Se realizó un análisis post hoc de los datos mediante la prueba de Tukey, que confirmó la presencia de diferencias significativas entre quienes oscilaban entre los 30 - 40 años y el grupo de mayores de 55 años ($p = .000$) y entre éstos últimos y quienes oscilaban entre los 41 y los 55 años ($p = .000$).

A continuación, en la Figura 174, se presentan las puntuaciones obtenidas a partir de relacionar el apego al barrio con el hecho de tener descendencia. A su vez, en la Tabla 160 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 174. *Apego al barrio y tener hijos/as*

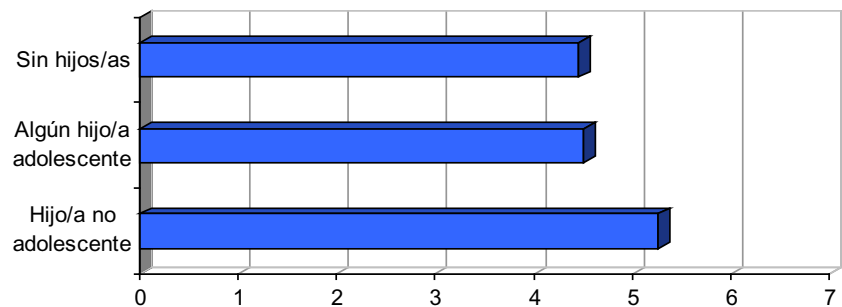


TABLA 160. APEGO COMUNITARIO Y TENER HIJOS/AS

	Sin hijos/as	Algún hijo/a adolescente	Hijo/a no adolescente
M	4.45	4.51	5.26
DT	2.04	1.57	1.68

Los resultados del ANOVA mostraron diferencias significativas entre las diferentes categorías, $F(2, 362) = 8.53$, $p = .000$, $\eta^2 = .045$. Tal y como se muestra en la Figura 174, quienes contaban con descendientes no adolescentes puntuaron significativamente más alto en apego al barrio que el resto de residentes. Los resultados del análisis post hoc mediante la prueba de Tukey pusieron de manifiesto que quienes tenían algún hijo o hija no adolescente se mostraban más apegados al barrio que quienes no tenían descendencia ($p = .021$), y que quienes contaban con algún hijo o hija adolescente ($p = .000$).

Por último, en la Figura 175 se presentan las puntuaciones obtenidas a partir de relacionar el apego al barrio con el nivel educativo de los o las residentes. A su vez, en la Tabla 161 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 175. Apego al barrio según nivel educativo

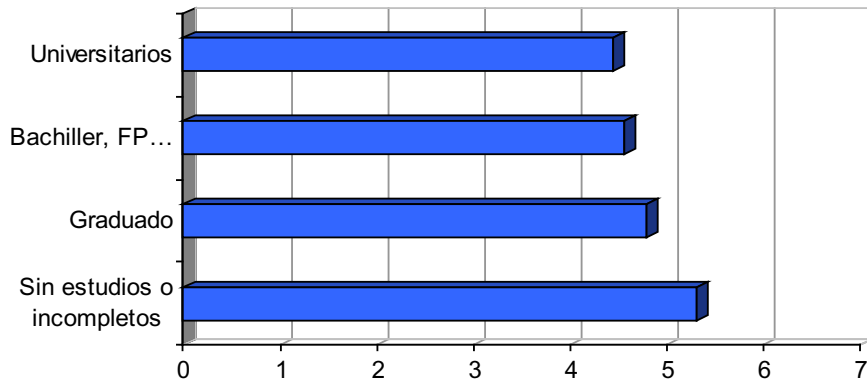


TABLA 161. APEGO AL BARRIO SEGÚN NIVEL EDUCATIVO

	Universitarios	Bachiller, FP...	Graduado	Sin estudios o incompletos
M	4.44	4.55	4.78	5.30
DT	1.58	1.70	1.88	1.58

Los resultados del ANOVA mostraron diferencias significativas entre las diferentes categorías, $F(3, 361) = 5.03$, $p = .002$, $\eta^2 = .040$. Como se puede apreciar en la figura y la tabla anterior, conforme aumentaba el nivel educativo disminuía el nivel de apego que mostraban hacia su barrio y viceversa. Del mismo modo, los resultados del análisis post hoc mediante la prueba de Tukey revelaron que quienes no tenían estudios primarios o no los habían completado indicaban un nivel de apego al barrio superior al señalado por quienes habían terminado bachiller, FP o estudios semejantes ($p = .013$), o quienes contaban con estudios universitarios ($p = .002$).

Seguridad de la comunidad.

Esta subescala evalúa la percepción de la seguridad de su barrio y la ausencia de delitos y violencia. Algunos ejemplos de seguridad en la comunidad serían: la ausencia de delitos, robos, economía sumergida, drogas, conflictos entre grupos, etc.

A partir de esta subescala se obtuvo una puntuación parcial, como resultado de la media de puntuaciones de los cuatro ítems que formaban parte ella.

Las puntuaciones obtenidas del cruce de la subescala seguridad de la comuni-

dad con las variables edad y sexo, se pueden observar en la Figura 176; mientras que las medias y desviaciones típicas obtenidas quedan recogidas en la Tabla 162.

Figura 176. Seguridad de la comunidad según edad y sexo

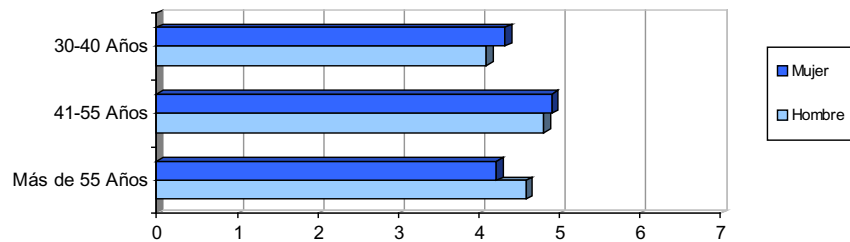


TABLA 162. SEGURIDAD DE LA COMUNIDAD SEGÚN EDAD Y SEXO

	30 - 40 Años		41 - 55 Años		Más de 55 Años	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
M	4.10	4.33	4.81	4.91	4.59	4.22
DT	1.78	1.78	1.72	1.75	1.55	1.62

En relación a los datos anteriores cabe destacar que no se encontraron diferencias significativas en relación a la percepción que tenían de la seguridad de su barrio en función del sexo.

Sin embargo, sí se encontraron diferencias significativas en esta dimensión en relación a la edad, $F(2, 356) = 5.15, p = .006, \eta^2 = .028$. Tal y como reflejaron los datos obtenidos, quienes tenían edades comprendidas entre los 41 y los 55 años ($M = 4.88, DT = 1.73$) describían su comunidad como más segura que quienes oscilaban entre los 30 y los 40 años ($M = 4.24, DT = 1.77$), e incluso que el grupo de mayores de 55 años ($M = 4.39, DT = 1.59$).

Se realizó un análisis post hoc de los datos mediante la prueba de Tukey, que confirmó la presencia de diferencias significativas entre quienes tenían entre 30 - 40 años y quienes oscilaban entre los 41 - 55 años ($p = .011$).

A continuación, en la Figura 177 se presentan las puntuaciones obtenidas a partir de relacionar la seguridad del barrio con el hecho de que la persona entrevistada tuviera descendencia. A su vez, en la Tabla 163 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 177. Seguridad y tener hijos/as

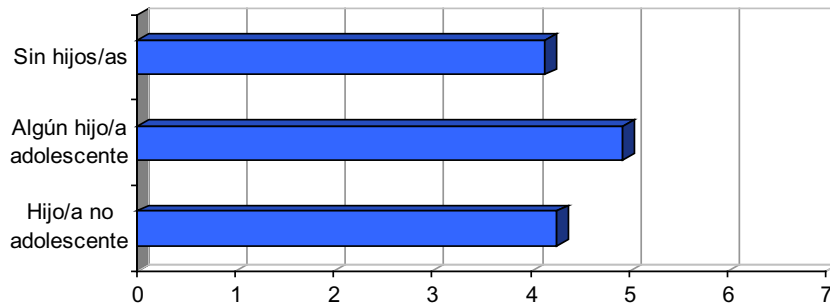


TABLA 163. APEGO COMUNITARIO Y TENER HIJOS/AS

	Sin hijos/as	Algún hijo/a adolescente	Hijo/a no adolescente
M	4.14	4.94	4.27
DT	1.61	1.65	1.83

Los resultados obtenidos mediante un análisis de la varianza (ANOVA) mostraron diferencias significativas entre las diferentes categorías, $F(2, 362) = 7.61$, $p = .001$, $\eta^2 = .040$. Tal y como se muestra en la Figura 177, aquellas personas con algún hijo o hija adolescente aprecian que existe un nivel superior de seguridad en el barrio que el resto de residentes. Los resultados del análisis post hoc mediante la prueba de Tukey confirmaron estos datos ya que las puntuaciones de los padres y madres de hijos adolescentes fueron significativamente más altas que las ofrecidas por quienes no tenían descendencia ($p = .019$), y a su vez, superiores a las de quienes tenían hijos o hijas no adolescentes ($p = .002$).

Por último, en la Figura 178 se presentan las puntuaciones obtenidas en seguridad del barrio según el nivel educativo. A su vez, en la Tabla 164 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 178. Seguridad según nivel educativo

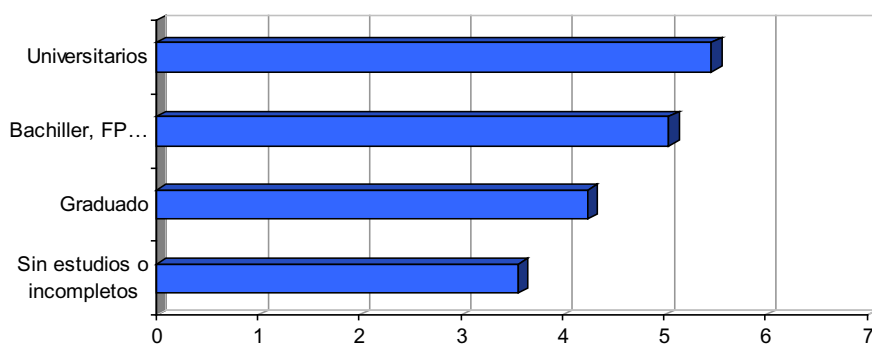


TABLA 164. SEGURIDAD SEGÚN NIVEL EDUCATIVO

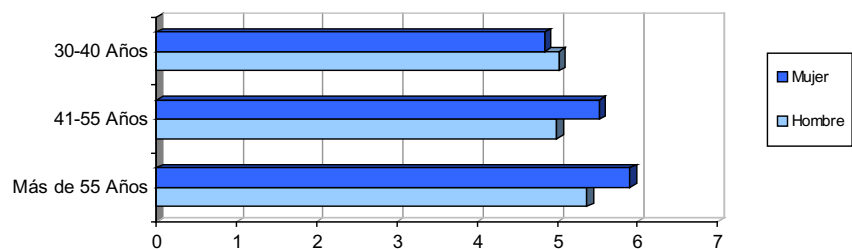
	Universitarios	Bachiller, FP...	Graduado	Sin estudios o incompletos
M	5.47	5.05	4.25	3.56
DT	1.24	1.47	1.96	1.65

Los resultados del ANOVA llevado a cabo a partir de los datos anteriores mostraron diferencias significativas entre las diferentes categorías, $F(3, 361) = 28.03, p = .000, \eta^2 = .189$. Como se puede apreciar en la figura y la tabla anterior, conforme aumenta el nivel educativo de la persona encuestada aumenta la percepción que tiene de la seguridad de su barrio. Del mismo modo, los resultados del análisis post hoc mediante la prueba de Tukey descubrieron que, a excepción de la relación entre quienes tenían estudios universitarios y quienes habían finalizado Bachiller o FP, el resto de relaciones resultaron significativas: los universitarios indicaron puntuaciones significativamente superiores a las presentadas por los graduados ($p = .000$) y a quienes no tenían estudios ($p = .000$); quienes cursaron Bachiller o FP también mostraron puntuaciones significativamente superiores a los graduados ($p = .007$) y a personas sin estudios ($p = .000$); por último, los graduados indicaron puntuaciones también superiores a quienes no tenían estudios ($p = .023$).

Control social.

La escala denominada “control social” hace referencia a la supervisión y control que las personas adultas del vecindario ejercen sobre jóvenes y adolescentes, y a su predisposición a intervenir en caso de que observen comportamientos inapropiados. La puntuación de esta subescala fue obtenida mediante la media de las puntuaciones correspondientes a los cinco ítems que la configuran

Figura 179. Control social según edad y sexo.



En la Figura 179 quedan recogidos los resultados de la comparación de control social por parte de la comunidad con la edad y el sexo. Igualmente, en la Tabla 165 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

TABLA 165. CONTROL SOCIAL SEGÚN EDAD Y SEXO

	30 - 40 Años		41 - 55 Años		Más de 55 Años	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
M	5.02	4.84	4.99	5.52	5.37	5.90
DT	1.63	1.76	1.49	1.36	1.58	1.32

El análisis de los resultados puso de manifiesto la existencia de una relación significativa entre el sexo y la percepción de control social, $F(1, 357) = 4.42$, $p = .036$, $\eta^2 = .012$, hallando que el grupo de mujeres ($M = 5.43$, $DT = 1.51$) valoró la existencia de un mayor control social por parte de la comunidad que el grupo de hombres encuestados ($M = 5.09$, $DT = 1.54$).

También se obtuvieron diferencias significativas en esta dimensión en relación a la edad, $F(2, 356) = 5.49$, $p = .005$, $\eta^2 = .030$. Tal y como reflejaron los datos obtenidos, quienes contaban con edades superiores a los 55 años ($M = 5.67$, $DT = 1.45$) describieron un nivel superior de control social que quienes tenían edades comprendidas entre los 41 y 55 años ($M = 5.28$, $DT = 1.43$), e incluso que aquellos con edades comprendidas entre los 30 y los 40 años ($M = 4.91$, $DT = 1.70$).

El análisis post hoc de los datos mediante la prueba de Tukey, confirmó la presencia de diferencias significativas entre las personas entrevistadas con edades comprendidas entre los 30 - 40 años y las mayores de 55 ($p = .003$).

Seguidamente, en la Figura 180 se presentan las puntuaciones obtenidas a partir de relacionar el control social ejercido por la comunidad con el hecho de tener descendencia. En la Tabla 166 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 180. Control social y tener hijos/as

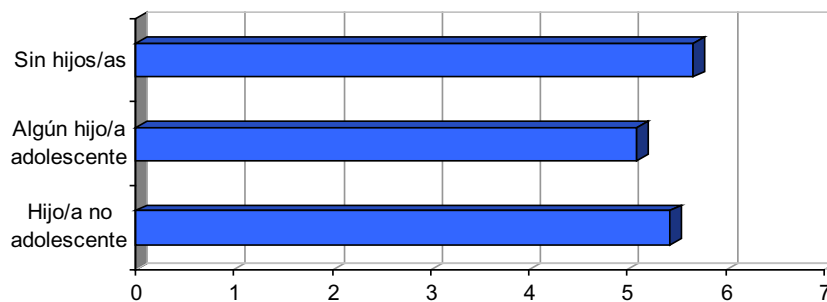


TABLA 166. CONTROL SOCIAL Y TENER HIJOS/AS

	Sin hijos/as	Algún hijo/a adolescente	Hijo/a no adolescente
M	5.66	5.09	5.43
DT	1.19	1.46	1.68

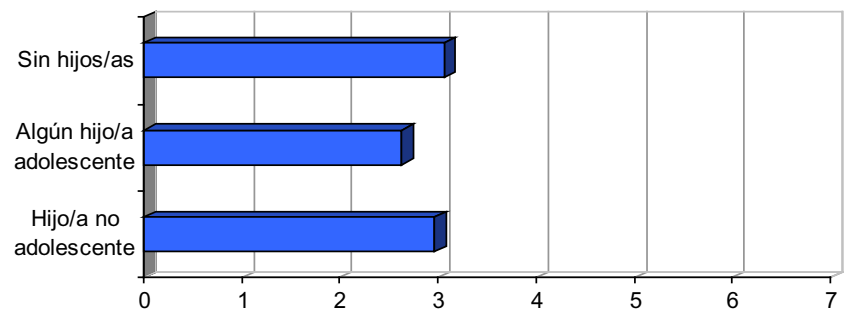
Los resultados del ANOVA mostraron diferencias significativas entre las diferentes categorías, $F(2, 362) = 3.51, p = .031, \eta^2 = .019$. Tal y como se muestra en la Figura 180, las personas que tenían algún hijo o hija adolescente solían otorgar puntuaciones menores en control social que el resto de residentes. Sin embargo, los resultados del análisis post hoc no encontraron relaciones significativas entre grupos.

Por último, se estudió la posibilidad de una relación entre control social y la variable nivel educativo, no obteniendo en este caso resultados significativos.

Actividades para jóvenes.

Esta dimensión hace referencia a la oferta de actividades de ocio dirigidas a las personas jóvenes que se llevan a cabo en el barrio. La puntuación para la misma fue obtenida a través de la media de las puntuaciones de los 4 ítems que la configuran

Figura 181. Actividades para jóvenes y tener hijos/as



En la Figura 181 se presentan las puntuaciones obtenidas a partir de relacionar la información que tiene la persona entrevistada sobre el desarrollo de actividades y recursos para jóvenes en su comunidad con el hecho de tener descendencia. A su vez, en la Tabla 167 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

TABLA 167. ACTIVIDADES PARA JÓVENES Y TENER HIJOS/AS

	Sin hijos/as	Algún hijo/a adolescente	Hijo/a no adolescente
M	3.06	2.62	2.97
DT	1.38	1.28	1.46

Los resultados del ANOVA mostraron diferencias significativas entre las diferentes categorías, $F(2, 362) = 3.41, p = .034, \eta^2 = .018$. Tal y como se muestra en la Figura 181, quienes tenían algún hijo o hija adolescente solían percibir menos actividades dirigida a jóvenes en su comunidad que el resto de residentes. Sin embargo, los resultados del análisis post hoc no encontraron relaciones significativas entre grupos.

Como con el resto de dimensiones, ésta también fue comparada con el sexo, la edad y el nivel educativo de las personas encuestadas. Sin embargo, en ninguno de estos casos se encontraron relaciones significativas.

Puntuación total en la escala de comunidad.

En la Figura 182 quedan recogidas las puntuaciones totales en la escala de comunidad según los distintos grupos de edad y sexo. Igualmente, en la Tabla 168 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 182. Puntuación total en la escala de comunidad según edad y sexo.

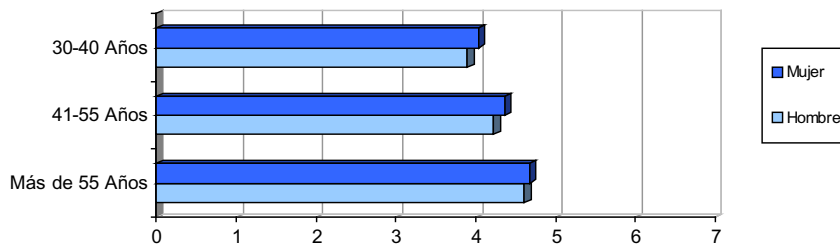


TABLA 168. PUNTUACIÓN TOTAL EN LA ESCALA DE COMUNIDAD SEGÚN EDAD Y SEXO.

	30 - 40 Años		41 - 55 Años		Más de 55 Años	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
M	3.88	4.03	4.22	4.36	4.61	4.67
DT	1.00	1.00	0.89	0.87	0.88	0.89

No se encontraron diferencias significativas al relacionar la puntuación total en la escala de comunidad con el sexo de las personas encuestadas. En cambio, sí aparecieron diferencias entre los distintos grupos de edad, $F(2, 356) = 12.00, p = .000, \eta^2$

= .063, ya que, como se observa en la Figura 182 las puntuaciones aumentaban conforme incrementaba la edad, tanto en hombres como en mujeres. Como puede apreciarse, quienes superaban los 55 años ($M = 4.65$, $DT = 0.88$) fueron quienes mostraron una puntuación total más alta, disminuyendo ésta en el grupo de participantes situados entre los 41 y los 55 años ($M = 4.30$, $DT = 0.87$) y registrándose las menores puntuaciones totales entre quienes oscilaban entre los 30 y los 40 años ($M = 3.97$, $DT = 1.00$).

Un análisis post hoc mediante la prueba de Tukey indicó diferencias significativas en todas las posibles relaciones entre grupos. De este modo, las puntuaciones totales fueron significativamente más altas entre quienes superaban los 55 años que entre quienes se encontraban entre los 41 y los 55 años ($p = .008$) y a su vez, superiores a quienes contaban con una edad comprendida entre los 30 y 40 años ($p = .000$). Por último, quienes oscilaban entre los 41 y los 55 años presentaron puntuaciones superiores a quienes se encontraban entre los 30 y los 40 años ($p = .005$).

A continuación, en la Figura 183 se presentan las puntuaciones totales en comunidad según el hecho de tener hijos o hijas. A su vez, en la Tabla 169 aparecen las medias y desviaciones típicas correspondientes.

Figura 183. Puntuación total y tener hijos/as

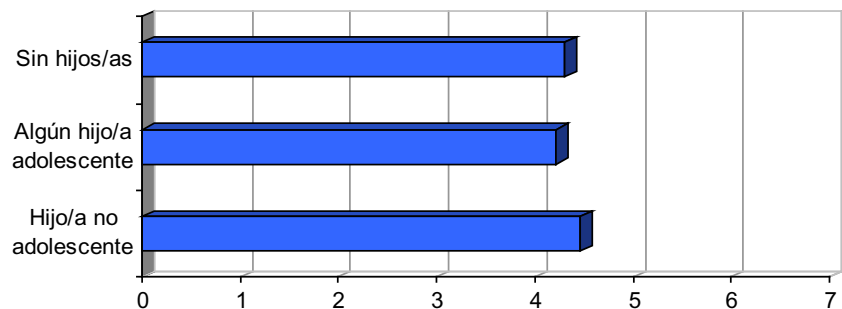


TABLA 169. PUNTUACIÓN TOTAL Y TENER HIJOS/AS

	Sin hijos/as	Algún hijo/a adolescente	Hijo/a no adolescente
M	4.30	4.21	4.46
DT	0.94	0.94	0.92

Los resultados del ANOVA no mostraron diferencias significativas entre las diferentes categorías, $F(2, 362) = 2.90$, $p = .056$, $\eta^2 = .016$. Sin embargo, los resultados del análisis post hoc mediante la prueba de Tukey encontraron significativa la relación

entre quienes contaban con algún descendiente adolescente y quienes tenían descendientes no adolescentes ($p = .043$) indicando que éstos últimos presentaban puntuaciones más elevadas.

Por último, no se obtuvieron resultados significativos entre las puntuaciones totales y el nivel educativo.

Recursos e infraestructuras en la comunidad.

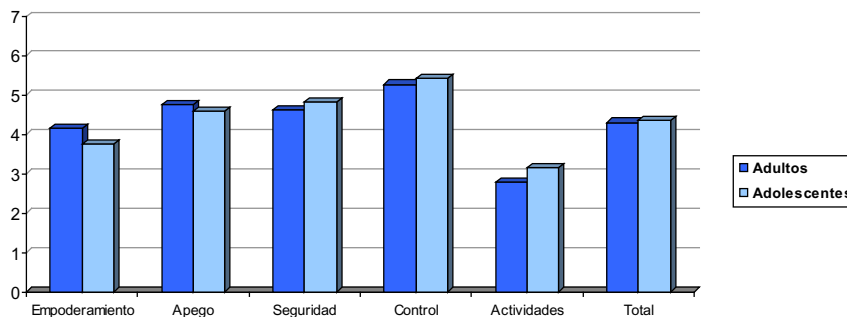
Aunque esta dimensión no se incluyó en la escala de comunidad, se valoró mediante tres ítems referidos a la percepción de que los recursos con los que cuenta la comunidad son más o menos adecuados.

Se realizó el mismo análisis empleado en el resto de dimensiones para comparar la percepción de recursos en infraestructuras según el sexo, la edad, el hecho de tener descendencia y el nivel educativo. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre las distintas comparaciones.

Activos comunitarios: comparando la percepción de adolescentes y adultos.

Con anterioridad se ha comentado que en siete barrios se obtuvo información sobre los activos comunitarios de una muestra de residentes adultos. En la Figura 184 se presenta la comparación entre la percepción de adultos y adolescentes.

Figura 184. Percepción de adolescentes y adultos de los activos comunitarios



Las diferencias sólo resultaron significativas en el caso del empoderamiento y las actividades para jóvenes. Si cuando se trataba del empoderamiento los adolescentes ($M = 3.75$, $DT = 1.36$) mostraron una visión menos optimista que los adultos ($M = 4.15$, $DT = 1.29$), al comparar las percepciones de la oferta de actividades, fueron los jóvenes quienes puntuaron más alto ($M = 3.14$, $DT = 1.40$) que los adultos ($M = 2.79$, $DT = 1.36$).

Activos Comunitarios, Desarrollo y Ajuste Adolescente

Como se explicó en el apartado de metodología, la calidad del vecindario en el que residían los adolescentes se evaluó mediante una escala en la que debían indicar su percepción de una serie de activos referidos al mismo: empoderamiento, apego al barrio, seguridad, control social y actividades para jóvenes. Dicha escala proporcionaba también una puntuación total que podría considerarse como un indicador global de la calidad del barrio. Además, se obtenía una puntuación sobre la percepción de la calidad de las infraestructuras y los servicios disponibles mediante tres ítems adicionales.

A continuación presentamos las correlaciones entre estas variables referidas al contexto comunitario de residencia y las variables de desarrollo positivo (competencia personal, socioemocional y académica) y ajuste (consumo, problemas externos y problemas internos). También se incluyó la variable sexismo.

TABLA 170. CORRELACIONES ENTRE MEDIDAS DE DESARROLLO Y AJUSTE, Y ACTIVOS COMUNITARIOS SEGÚN LA PERCEPCIÓN DE LOS CHICOS Y CHICAS ADOLESCENTES

	Compet. Personal	Compet. Socioemo.	Compet. Académ..	Consumo	Problem. Externos	Problem. Internos	Sexismo
Empoderamiento	.19**	.16**	.22**	-.13**	-.14**	-.12**	.01
Apego	.26**	.19**	.05*	-.03	-.011	-.15**	.12**
Seguridad	.12**	.03	.21**	-.18**	-.20**	-.10**	-.13**
Control	.18**	.26**	.13**	-.03	-.05	-.07**	-.01
Actividades	.17**	.08**	.06*	-.04*	-.02	-.10**	.10**
Total	.28**	.22**	.21**	-.13**	-.14**	-.17**	.03
Infraestructuras	.12**	.16**	.13**	-.01	-.06*	-.07*	-.05*

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

Como puede observarse en la Tabla 170, la percepción del contexto en el que residían los y las adolescentes mostró muchas correlaciones significativas con variables referidas a competencias y ajuste. En el caso de las competencias, las correlaciones fueron de mayor tamaño que cuando se trataba de los problemas externos o internos. No fueron significativas las correlaciones entre la puntuación en la escala de sexismo y la puntuación global en activos comunitarios, aunque sí hubo correlaciones significativas pero bajas con algunos activos concretos. De todas las variables o activos comunitarios, fueron el empoderamiento y la seguridad las que mostraron asociaciones más fuertes con ajuste y desarrollo.

Aunque podría pensarse que las mayores competencias de los chicos y chicas que residían en barrios de más calidad percibida podrían deberse al mayor nivel socioeconómico familiar, estas correlaciones no disminuyeron cuando este nivel fue controlado, por lo que puede decirse que los activos del barrio se asociaron de forma significativa con el desarrollo positivo y el ajuste adolescente. Tampoco fueron diferentes las correlaciones en cada sexo, ya que salvo ligeras variaciones en su magnitud fueron similares en chicos y chicas.

Para analizar más a fondo las relaciones entre los activos relativos al barrio y el desarrollo y ajuste adolescente se realizaron regresiones múltiples jerárquicas sobre cada uno de los indicadores de ajuste y competencia. En un primer paso, y a modo de control, fueron introducidos en la regresión como predictores el sexo y la edad del adolescente, el nivel socioeconómico familiar y el nivel educativo de los progenitores. En un segundo paso, se añadieron los activos comunitarios. Como puede observarse en la Tabla 171, tanto el sexo como el nivel socioeconómico contribuyeron de forma significativa a explicar la variabilidad observada en las tres competencias, aunque solo explicaron un 6% de la misma. La aportación de la edad fue menor. La competencia personal fue mayor entre los varones de mayor nivel socioeconómico. Una vez controlados los efectos de estas variables sociodemográficas, los activos comunitarios añadieron poder explicativo en la regresión (15%), siendo significativa la aportación del apego al barrio, y también, aunque algo menos, de la seguridad y el control social.

Muy similares fueron los resultados relativos a la competencia socioemocional. Las variables sociodemográficas explicaron también un 6% de varianza, aunque en este caso la aportación fue casi exclusiva del sexo, siendo las chicas quienes puntuaron más alto, a diferencia de lo ocurrido en la competencia personal. Las variables comunitarias mejoraron el poder explicativo de la regresión hasta un 9%, y salvo el empoderamiento y la disponibilidad de actividades, todos los activos hicieron un aporte significativo.

En el caso de la competencia académica, la capacidad explicativa de las variables sociodemográficas fue algo mayor, llegando al 11%, y tanto el sexo, como la edad y el nivel educativo parental mostraron una asociación significativa con la competencia académica. La inclusión, en el segundo paso, de las variables referidas al vecindario elevó al 11% el porcentaje de varianza explicada por los predictores. En este caso fueron el empoderamiento y la seguridad del vecindario los predictores más determinantes.

TABLA 171. REGRESIÓN MÚLTIPLE DE LOS ACTIVOS COMUNITARIOS SOBRE LAS VARIABLES

DE COMPETENCIA

Predictores	Competencias					
	Personal		Socioemocional		Académica	
	Beta	R2 y sig. del cambio	Beta	R2 y sig. del cambio	Beta	R2 y sig. del cambio
Paso 1						
Sexo	-.20***		.23***		.21***	
Edad	-.05**		.02		-.12***	
Nivel Socioeconómico	.13***		.05*		.02	
Nivel Educativo Padres	.00	.06***	.02	.06***	.21***	.11***
Paso 2						
Sexo	-.21***		.22***		.17***	
Edad	-.02		.04		-.10***	
Nivel Socioeconómico	.10**		.02		.01	
Nivel Educativo Padres	.00		.04		.18***	
Empoderamiento	.03		.01		.16***	
Apego	.19***		.13***		-.05*	
Seguridad	.08***		-.07**		.13***	
Control	.08***		.22***		.03	
Actividades	.02		.02		-.01	
Infraestructuras	.05*	.15***	.09***	.09***	.05*	.16***

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

Cuando se trataba del ajuste adolescente (Tabla 172), la edad fue la variable sociodemográfica incluida en el primer paso que tuvo más peso a la hora de explicar el consumo de sustancias, que aumentaba de forma significativa con la edad de chicos y chicas. La inclusión de las variables referidas al vecindario incrementó de forma significativa la capacidad explicativa de la regresión, que pasó de un 15% a un 19%. Tanto el empoderamiento de la juventud como la seguridad del barrio hicieron que disminuyera el consumo. También lo hicieron el apego y el control social, aunque en menor medida.

La variabilidad de los problemas externos sólo fue explicada en un 3% por las variables sociodemográficas. Estos problemas fueron mayores entre las chicas de más edad, y entre jóvenes cuyos padres tenían un menor nivel educativo. De las variables comunitarias que hicieron aumentar hasta un 8% la capacidad explicativa de la regresión, volvieron a ser el empoderamiento de jóvenes y la seguridad del barrio las que mostraron

una asociación más significativa con un menor número de problemas externos.

Finalmente, hay que hacer referencia a los problemas internos, cuya variabilidad fue explicada en un 6% por las variables sociodemográficas, especialmente por el sexo, ya que estos problemas fueron más frecuentes entre las chicas que entre los chicos. También aumentaron ligeramente con la edad, y con el menor nivel socioeconómico familiar. En el segundo paso, el apego al barrio y su seguridad contribuyeron de forma significativa a aumentar hasta un 9% la varianza explicada en la regresión.

TABLA 172. REGRESIÓN MÚLTIPLE DE LOS ACTIVOS COMUNITARIOS SOBRE LAS VARIABLES DE AJUSTE

Predictores	Consumo de Sustancias		Problemas Externos		Problemas Internos	
	Beta	R2 y sig. del cambio	Beta	R2 y sig. del cambio	Beta	R2 y sig. del cambio
Paso 1						
Sexo	.01		.10***		.22***	
Edad	.39***		.08***		.06**	
Nivel Socioeconómico	.06**		.06**		-.07**	
Nivel Educativo Padres	.02	.15***	-.11***	.03***	-.03	.06***
Paso 2						
Sexo	.03		.13***		.23***	
Edad	.38***		.07***		.04	
Nivel Socioeconómico	.06**		.07**		-.05*	
Nivel Educativo Padres	.05*		-.07**		-.02	
Empoderamiento	-.11***		-.15***		-.05	
Apego	.07**		.07**		-.10***	
Seguridad	-.17***		-.18***		-.09***	
Control	.05*		.03		.00	
Actividades	.00		.04		.00	
Infraestructuras	-.01	.19***	-.06**	.06***	.04	.09***

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

Por lo tanto, y teniendo en cuenta los resultados de estas regresiones, puede decirse que la relación existente entre la percepción de los activos del vecindario por parte de los residentes jóvenes y su ajuste y competencia es independiente del nivel educativo o socioeconómico familiar. Algunas características del barrio o vecindario,

como su seguridad, el control social o el empoderamiento de la juventud por parte de los residentes adultos pueden considerarse como activos o recursos capaces de promover el desarrollo adolescente y prevenir algunos problemas psicosociales.

Seguidamente se llevó a cabo un análisis de conglomerados utilizando las variables referidas al barrio mediante el procedimiento de K medias, que es el indicado cuando se trata de muestras numerosas. Este análisis proporcionó una solución de tres grupos, que fue la que resultó más interpretable e incluía un aceptable número de sujetos en cada agrupación. Después de haber establecido los grupos se comprobó si existían diferencias significativas entre ellos, tanto en las variables utilizadas en el análisis de conglomerados como en otras variables relevantes para la investigación. El primer grupo estaba formado por 914 sujetos que mostraron percepciones muy favorables de todos los activos, por lo que podríamos decir que vivían en barrios que ellos consideraban como “barrios con activos”. El segundo grupo incluyó a 895 adolescentes que puntuaron alto la seguridad y el control de su barrio, pero no el resto de activos. “Barrios seguros” podría ser una etiqueta adecuada para estos vecindarios. Por último, la tercera agrupación estaba formada por 586 chicos y chicas que otorgaban a su barrio puntuaciones bajas en casi todos los activos, por lo que podemos decir que residían en “barrios de riesgo”. En la Tabla 173 se presentan las puntuaciones medias en los activos y en el total de la escala de cada uno de estos grupos, y los resultados de los ANOVAs que comparan los tres grupos. Las diferencias fueron significativas en todas las dimensiones. Los análisis post hoc indicaron que en el caso del empoderamiento, el apego a la barriada, la seguridad y el control social, las diferencias fueron significativas entre los tres grupos. En el caso de las actividades, las diferencias se establecieron entre los adolescentes que residían en barrios seguros, y el resto.

También aparecieron diferencias significativas entre los tres grupos en la percepción de servicios e infraestructuras, $F(2, 2392) = 440.95$, $p = .000$, $\eta^2 = .27$, con el grupo de adolescentes de “barrios con activos”, situándose por encima de quienes residían en “barrios de riesgo”, y estos, a su vez, puntuando más alto que quienes lo hacían en “barrios seguros”. Las pruebas post hoc indicaron que fueron significativas las diferencias entre los tres grupos.

TABLA 173 PUNTUACIONES MEDIAS DE LOS GRUPOS DE ADOLESCENTES EN LAS DIMENSIONES REFERIDAS A SU PERCEPCIÓN DE LOS ACTIVOS COMUNITARIOS. SE INCLUYEN LOS VALORES F DEL ANOVA REALIZADO Y SU NIVEL DE SIGNIFICATIVIDAD

	Empoder.	Apego	Seguridad	Control	Actividades	Total
Barrios con activos	4.67	5.59	5.42	5.91	4.26	5.17
Barrios seguros	3.52	3.99	6.33	5.62	2.47	4.38
Barrios de riesgo	2.77	3.62	3.24	4.26	2.57	3.29
F	560.84*	481.46*	1151.71*	395.38*	696.98*	1658.45*
Eta2	.32	.29	.49	.25	.37	.58

* $p < .001$

En la Tabla 174, se muestran los resultados del ANOVA y las puntuaciones medias en las dimensiones de competencias y ajuste de los sujetos incluidos en cada uno de los tres grupos que deparó el análisis de conglomerados. Los chicos y chicas que residían en “barrios con activos” eran quienes obtenían mejores puntuaciones en competencias y ajuste. A continuación se situaron los que residían en “barrios seguros”, siendo quienes provenían de barrios de riesgo quienes mostraron las peores puntuaciones. Los análisis post hoc mostraron diferencias significativas entre los tres grupos en el caso de las tres competencias, los problemas internos y el sexismo. Cuando se trataba del consumo y de los problemas externos, la significatividad se alcanzó al comparar el grupo de “barrios de riesgo” con los otros dos.

TABLA 174. PUNTUACIONES MEDIAS DE LOS GRUPOS DE ADOLESCENTES EN LAS VARIABLES DE DESARROLLO Y AJUSTE, INCLUYENDO LOS VALORES F DEL ANOVA Y SU NIVEL DE SIGNIFICATIVIDAD

	Comp. Personal	Comp. Socioemo.	Comp. Académ.	Consumo	Prob. Externos	Prob. Internos	Sexismo
Barrios con Activos	104.05	103.55	102.09	1.51	5.59	7.04	2.79
Barrios Seguros	98.65	98.46	99.93	1.54	5.68	7.90	2.60
Barrios de Riesgo	95.99	96.44	95.16	1.69	7.14	8.99	2.79
F	60.55*	48.00*	38.85*	16.58*	23.85*	23.25*	11.02*
Eta2	.05	.04	.03	.01	.02	.02	.01

* $p < .001$

Los análisis anteriores revelaron una asociación significativa entre la percepción del vecindario por parte de los adolescentes participantes en el estudio y las variables referidas a su ajuste y desarrollo positivo, sin embargo, cabe pensar que esta aso-

ciación estaba inflada por proceder todos los datos de la misma fuente de información, y tener una fuente común de variabilidad. Para tratar de paliar ese problema, se decidió seleccionar siete barrios en los que residiesen un mínimo de 25 alumnos y mediante entrevistas recoger la opinión de residentes adultos acerca de los activos de su vecindario. En el apartado de metodología se ofrece una información detallada sobre esta muestra y el procedimiento seguido.

A partir de las puntuaciones medias de estos residentes en la escala de activos comunitarios se crearon puntuaciones para cada barriada en cada uno de los activos. Sobre esas puntuaciones generadas a partir de la opinión de los residentes adultos que residían en esos siete barrios se llevó a cabo un análisis de conglomerados jerárquico para realizar una agrupación o clasificación de barrios según las puntuaciones que los residentes le otorgaron en cada uno de los cinco activos comunitarios. Tras la observación del dendograma se optó por una solución de tres grupos. El primer grupo estaba formado por cinco barrios en los que residían 266 de los alumnos participantes en el estudio. El segundo grupo incluía sólo un barrio con 28 alumnos, y lo mismo ocurría con la tercera agrupación que estaba formada por un único barrio en el que vivían 25 alumnos.

También se llevó a cabo otro análisis de conglomerados jerárquico con las puntuaciones medias de los adolescentes residentes en estos siete barrios, y el resultado obtenido fue el mismo: tres agrupaciones formadas por los mismos barrios.

El primer cluster agrupaba a barrios que suponían un buen contexto para los chicos y chicas, ya que aunque sólo destacaban en ofrecer una alta seguridad, en el resto de los activos conseguían puntuaciones medias o medias-altas (“barrios con activos”). El segundo cluster que recogía a un solo barrio se caracterizaba por combinar puntuaciones altas en control y medias en seguridad, con puntuaciones bajas en el resto de activos (“barrios con control social”). Por último, el barrio que configuraba la tercera agrupación mostraba lo contrario, es decir, puntuaciones bajas en control y seguridad y altas en empoderamiento, actividades para jóvenes, y apego a la comunidad (“barrios no seguros”). No obstante, a pesar de estas altas puntuaciones en algunos activos, este barrio obtuvo la puntuación más baja en el global de la escala que valoraba la calidad del vecindario. La puntuación más alta la obtuvieron los barrios del primer cluster o agrupación.

TABLA 175. PUNTUACIONES MEDIAS DE LOS GRUPOS DE ADOLESCENTES EN LAS VARIABLES REFERIDAS A LA PERCEPCIÓN DE LOS ACTIVOS COMUNITARIOS, INCLUYENDO LOS VALORES F DEL ANOVA Y SU NIVEL DE SIGNIFICATIVIDAD

	Empoder.	Apego	Seguridad	Control	Actividades	Total
Barrios con recursos	3.81	4.52	5.14	5.45	1.14	4.41
Barrios con control social	3.01	4.91	4.08	5.93	2.69	4.12
Barrios no seguros	3.89	4.91	2.28	4.53	3.65	3.85
F	4.73**	1.45	36.81***	8.34***	3.10*	5.37**
Eta2	.03	.01	.20	.05	.02	.03

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

Al comparar las puntuaciones medias en competencias y ajuste de los alumnos que residían en estos tres tipos de barrios, sólo resultaron significativas las diferencias en competencia académica, en problemas externos y en sexismo. Fueron los chicos y chicas que residían en “barrios con activos” quienes mostraron más competencia académica, menos problemas de conducta y actitudes menos sexistas, que quienes residían en los otros dos tipos de barrios, según indicaron las pruebas post hoc.

Los servicios e infraestructuras también marcaron diferencias entre los tres barrios, $F(2, 316) = 14.37$, $p = .000$, $\eta^2 = .08$, y fueron los “barrios con control social” los que obtuvieron una puntuación más baja en infraestructuras, seguido de los “barrios no seguros” y los “barrios con activos”. Los análisis post hoc indicaron que fueron significativas las diferencias entre los “barrios con control social”, y los otros dos tipos.

TABLA 176. PUNTUACIONES MEDIAS DE LOS GRUPOS DE ADOLESCENTES EN LAS VARIABLES DE DESARROLLO Y AJUSTE, INCLUYENDO LOS VALORES F DEL ANOVA Y SU NIVEL DE SIGNIFICATIVIDAD.

	Comp. Personal	Comp. Socioemo.	Comp. Académ.	Consumo	Prob. Externos	Prob. Internos	Sexismo
Barrios con Activos	100.87	100.07	102.34	1.62	5.88	7.74	2.66
Barrios con Control	98.21	106.15	92.07	1.88	8.46	8.64	3.04
Barrios No Seguros	94.92	102.05	90.38	1.45	8.28	9.12	3.24
F	2.04	2,11	11.46***	2.31	5.84**	.92	4.50*
Eta2	.01	.01	.07	.01	.04	.01	.03

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

Por último, en la Figura 185 se representan las puntuaciones medias en competencia y desajuste obtenidas en las tipologías propuestas de alumnado en base a su percepción del barrio. Asimismo, en la Tabla 177 se aprecian las medias y desviaciones típicas correspondientes

Figura 185. Competencia y desajuste según el tipo de barrio

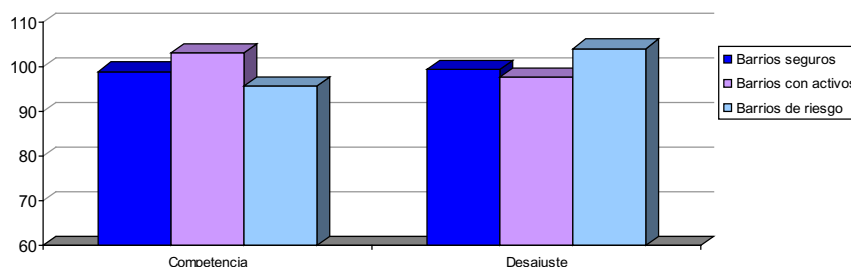


TABLA 177. COMPETENCIA Y DESAJUSTE SEGÚN EL TIPO DE BARRIO

	Barrios seguros		Barrios con activos		Barrios de riesgo	
	Competencia	Desajuste	Competencia	Desajuste	Competencia	Desajuste
M	98.99	99.51	103.21	97.83	95.81	104.14
DT	9.37	14.15	9.47	14.26	10.13	16.47

El análisis de la varianza (ANOVA) realizado indicó la presencia de diferencias significativas en las puntuaciones relativas a la competencia global, según el tipo de barrio en el que residía el alumnado, $F(2,2392) = 111.47, p = .000, \eta^2 = .085$. El análisis post hoc, mediante la prueba de Tukey, reveló que las diferencias eran significativas entre todos los tipos de barrio ($p = .000$). Como puede observarse en la Figura 185, el alumnado procedente de los barrios con activos obtuvo la mayor puntuación en competencia ($M = 103.21, DT = 9.47$), seguido del alumnado de barrios seguros ($M = 98.99, DT = 9.37$); la menor puntuación en competencia global la obtuvieron los alumnos y alumnas de los barrios de riesgo ($M = 95.81, DT = 10.13$).

Las diferencias entre barrios de residencia también resultaron significativas en la variable desajuste, $F(2,2392) = 33.35, p = .000, \eta^2 = .027$ (ver Figura 185). La prueba post hoc indicó que las diferencias eran significativas entre todos los tipos de barrio ($p = .041$, entre barrios con activos y barrios de riesgo; $p = .000$, en el resto de comparaciones). El alumnado de los barrios de riesgo obtuvo la mayor puntuación en desajuste ($M = 104.14, DT = 16.47$), el desajuste disminuyó en los alumnos y alumnas

de barrios seguros ($M = 99.51$, $DT = 14.15$), la menor puntuación en desajuste la obtuvo el alumnado de los barrios con activos ($M = 97.83$, $DT = 14.26$).

4.2.4. LOS ACTIVOS FAMILIARES, ESCOLARES Y COMUNITARIOS Y EL DESARROLLO Y AJUSTE ADOLESCENTE

En este apartado se van exponer los resultados de los análisis encaminados a estudiar las influencias conjuntas de los activos familiares, escolares y comunitarios sobre el desarrollo y el ajuste o salud mental de los chicos y chicas adolescentes. Para ello, se llevaron a cabo diversos análisis jerárquicos de regresión múltiple en los que se incluyeron en un primer paso, y para controlar sus posibles efectos, algunas variables sociodemográficas, como el sexo y la edad del alumnado, el nivel socioeconómico familiar y el nivel educativo de ambos progenitores. En los siguientes pasos se añadieron de forma sucesiva tres variables: los activos familiares (variable anteriormente denominada estilo parental), los activos escolares (anteriormente referida como puntuación total en la escala percepción del clima y funcionamiento del centro) y, finalmente, los activos comunitarios o del barrio (anteriormente, puntuación total en la escala de percepción del barrio).

Como ya se ha expuesto en apartados anteriores, la variable activos familiares era el factor extraído tras la realización de un análisis de componentes principales llevado a cabo sobre las dimensiones de la escala de estilo parental. Una puntuación alta en activos familiares estaría indicando puntuaciones altas en afecto parental, control conductual, promoción de autonomía, humor y revelación, y bajas en control psicológico. Por lo tanto, se trata de un factor que indica de forma clara un contexto familiar de calidad y caracterizado por el apoyo parental y las buenas relaciones parento-filiales.

La variable activos escolares se refiere a la puntuación total en la escala utilizada en este estudio para evaluar la percepción del alumnado del contexto escolar. Una puntuación alta en esta variable suponía un clima en el centro cálido y seguro, una sólida vinculación con el centro educativo, la percepción de claridad tanto en las normas que regulan la vida escolar como en los valores que el centro trata de promover, y, por último, el empoderamiento y las oportunidades positivas para el alumnado. Es decir, un centro educativo que podría considerarse como un buen contexto para la promoción de la competencia y ajuste de chicos y chicas.

La puntuación total en la escala de valoración del barrio por parte del alumnado constituyó la variable activos comunitarios. Las puntuaciones altas en esta variable estaban indicando un barrio seguro y que ejercía control social sobre el comportamiento juvenil, que empoderaba y mostraba una buena oferta de actividades para sus adolescentes, y al que sus residentes jóvenes se sentían vinculados. Por lo tanto, un barrio con muchos activos supondría un contexto comunitario muy favorable para el desarrollo de sus residentes más jóvenes.

En la Tabla 178, se presentan los resultados de la regresión de las variables de competencia personal, socioemocional y académica sobre las variables sociodemográficas y los activos de familia, centro y barrio.

La varianza en competencia personal fue explicada en un 24% por las variables incluidas en la regresión. Aunque el sexo del alumnado y el nivel socioeconómico de sus progenitores ejercieron una influencia significativa (los chicos y el alumnado de alto nivel socioeconómico mostró más competencia personal), fue significativa la capacidad explicativa aportada por los activos, especialmente por los familiares. Todos ellos contribuyeron de forma significativa a aumentar la competencia personal adolescente una vez controlados los efectos del sexo, la edad y el nivel socioeconómico y educativo familiar.

En cuanto a la competencia socioemocional, también fue parcialmente explicada por las variables predictoras incluidas en la regresión, aunque en este caso la varianza explicada fue menor: un 15%. Las chicas obtuvieron puntuaciones más altas que los chicos, y la edad supuso un ligero aumento en esta competencia, pero ni el nivel educativo parental ni el socioeconómico mostraron relación con esta competencia. Al incluir los activos en la regresión aumentó significativamente su capacidad predictiva, sobre todo en el caso de los activos familiares y escolares. La influencia del barrio, aunque también significativa, fue algo menor.

Finalmente, el porcentaje de varianza de la competencia académica que fue explicada por las variables predictoras fue del 22%. Tanto el sexo como el nivel educativo parental contribuyeron a dicha explicación, puesto que las chicas y el alumnado con padres y madres más instruidos mostraron más competencia académica. La edad supuso una disminución, mientras que el nivel socioeconómico familiar no influyó. Los activos familiares contribuyeron de forma significativa a aumentar esta competencia, y también lo hicieron, aunque en menor medida, los activos relativos al centro educativo. En cam-

bio los activos comunitarios o del barrio no incrementaron la capacidad explicativa de la regresión. Es decir, con independencia del sexo, la edad y el nivel educativo y socioeconómico parental, los activos familiares y escolares se asociaron significativamente con la competencia académica adolescente.

TABLA 178. REGRESIÓN MÚLTIPLE SOBRE LAS VARIABLES DE COMPETENCIA

Predictores	Competencia					
	Personal		Socioemocional		Académica	
	Beta	R2 y sig. del cambio	Beta	R2 y sig. del cambio	Beta	R2 y sig. del cambio
Paso 1						
Sexo	-.20***		.23***		.21***	
Edad	-.05*		.02		-.12***	
Nivel Socioeconómico	.13***		.05*		.02	
Nivel Educativo Padres	-.00	.06***	.02	.06***	.21***	.10***
Paso 2						
Sexo	-.23***		.02***		.17***	
Edad	-.02		.04*		-.08***	
Nivel Socioeconómico	.11***		.04		.00	
Nivel Educativo Padres	.00		.02		.20***	
Activos Familiares	.38***	.20***	.23***	.11***	.31***	.20***
Paso 3						
Sexo	-.24***		.20***		.17***	
Edad	-.01		.05*		-.08***	
Nivel Socioeconómico	.11***		.04		.00	
Nivel Educativo Padres	.00		.01		.19***	
Activos Familiares	.34***	.22***	.18***	.14***	.27***	.22***
Activos del Centro	.15***		.19***		.15***	
Paso 4						
Sexo	.24***		.20***		.17***	
Edad	.00		.05**		-.08***	
Nivel Socioeconómico	.10***		.03		.00	
Nivel Educativo Padres	.00		.01		.20***	
Activos Familiares	.31***		.16***		.26***	
Activos del Centro	.09***		.16***		.14***	
Activos Comunitarios	.14***	.24***	.10***	.15***	.04	.22

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

La regresión de las variables referidas al ajuste y la salud mental adolescente se presentan en la Tabla 178. La varianza en el consumo de sustancias fue explicada en un 18% por las variables demográficas y los activos. Mientras que ni el sexo ni el nivel educativo parental mostraron relación con el consumo, sí lo hicieron la edad y el nivel

socioeconómico, ya que el consumo aumentaba en la medida en que lo hacían ambas variables. En cuanto a los activos sólo, los referidos al contexto familiar aportaron una contribución significativa, ya que el consumo de sustancias disminuía cuando aumentaba la calidad de las relaciones familiares. Los activos del centro y del barrio no aportaron capacidad explicativa significativa.

Aunque en el caso de los problemas externos la varianza explicativa fue algo mayor (9%), también se situó en un nivel bajo. Tanto el sexo y la edad del alumno como el nivel educativo y socioeconómico de sus madres y padres guardaron una relación significativa con estos problemas de ajuste, que fueron mayores en los chicos de más edad y en el alumnado con padres con menos estudios y con mayor nivel socioeconómico. Una vez controladas esas variables, se encontró una aportación explicativa significativa de los activos familiares y algo menor, aunque también significativa, de los activos comunitarios: en la medida que aumentaba la percepción que el o la adolescente tenía de la calidad de las relaciones en casa y del barrio en que residía, disminuían sus problemas externos. La contribución del centro educativo no resultó significativa.

Finalmente, las variables predictoras incluidas en la regresión consiguieron explicar un 12% de la varianza de los problemas internos del alumnado participante en el estudio. El sexo del adolescente mostró la relación más significativa, ya que las chicas puntuaron más alto en estos problemas, pero ni la edad del alumnado, ni el nivel educativo de sus progenitores ejercieron una gran influencia. El nivel socioeconómico familiar más elevado se asoció a más problemas internos, aunque el efecto fue muy pequeño. De nuevo fueron los activos familiares los que resultaron más influyentes, seguidos de los comunitarios, ya que los referidos al centro educativo no establecieron diferencias significativas. Mostraron menos problemas los chicos y chicas que percibían unas relaciones familiares y un barrio de mayor calidad.

TABLA 178. REGRESIÓN MÚLTIPLE SOBRE LAS VARIABLES DE AJUSTE Y SALUD MENTAL

Predictores	Consumo de Sustancias		Problemas Externos		Problemas Internos	
	Beta	R2 y sig. del cambio	Beta	R2 y sig. del cambio	Beta	R2 y sig. del cambio
Paso 1						
Sexo	.00		.10***		.22***	
Edad	.39***		.08***		.06**	
Nivel Socioeconómico	.06**		.06*		-.07**	
Nivel Educativo Padres	.01	.15***	-.10***	.03***	-.02	.06***
Paso 2						
Sexo	.02		.12***		.24***	
Edad	.37***		.06**		.04	
Nivel Socioeconómico	.07**		.07**		-.06**	
Nivel Educativo Padres	.01		-.11***		-.02	
Activos Familiares	-.19**	.18***	-.25***	.09***	-.22***	.11***
Paso 3						
Sexo	.03		.13***		.24***	
Edad	.37***		.06**		.04	
Nivel Socioeconómico	.07**		.07**		-.06*	
Nivel Educativo Padres	.01		-.10***		-.02	
Activos Familiares	-.18***		-.23***		-.20***	
Activos del Centro	-.04	.18	-.06**	.09**	-.07***	.12***
Paso 4						
Sexo	.03		.12***		.24***	
Edad	.37***		.06**		.03	
Nivel Socioeconómico	.07**		.08**		-.05*	
Nivel Educativo Padres	.01		-.10***		-.02	
Activos Familiares	-.17***		-.22***		-.19***	
Activos del Centro	-.02		-.04		-.04*	
Activos Comunitarios	-.03	.18	-.05*	.09*	-.09***	.12***

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

Los resultados anteriores pusieron de manifiesto la relación que tanto las variables sociodemográficas como las referidas a la familia, el centro educativo y el vecindario guardaban con la competencia y el ajuste adolescente. Aunque la asociación con las variables sociodemográficas ya ha sido comentada en un apartado previo, los análisis de regresión realizados aportaron algunos datos interesantes. Así, se confirmó que, salvo en el caso del consumo de sustancias en que chicos y chicas presentaron pocas diferencias entre sí, en el resto de variables de competencia y ajuste, las diferencias fueron significativas incluso tras incluir en las regresiones todas las demás variables. Mientras que las chicas se situaban por encima de los chicos en competencia académica y socioe-

mocional, estos lo hacían en competencia personal y en ajuste externo e interno, ya que mostraron menos problemas tanto internos como externos.

En el caso de la edad, también realizó su contribución, aunque sólo en el caso del consumo de sustancias esta contribución fue de importancia, en el resto de variables fue no significativa o de un efecto pequeño. En el caso del nivel socioeconómico familiar, mostró una asociación significativa con la competencia personal, ya que ésta aumentaba con los recursos económicos familiares, sin embargo, este incremento de nivel socioeconómico también conllevaba más problemas externos y más consumo de sustancias, aunque con pequeños tamaños del efecto. El mayor nivel de estudios de ambos progenitores se asoció de forma significativa con una mayor competencia académica y un mejor ajuste externo, aunque no con el resto de las variables.

De las variables contextuales incluidas en las regresiones, sin duda fue la referida al estilo parental o activos familiares, la que ejerció una mayor contribución sobre las competencias y el ajuste de chicos y chicas. El hecho de que esta variable mantuviera su contribución después de incluir en las regresiones, y por lo tanto controlar sus efectos, las variables sociodemográficas, puso de manifiesto la importancia del estilo parental para favorecer el desarrollo y evitar los problemas durante la adolescencia. En el caso del consumo de sustancias, fue la única variable contextual que realizó una aportación significativa a la disminución del consumo. También se asoció con niveles más bajos de problemas internos y externos, y con mayores competencias académicas, personales y socioemocionales.

Los activos relativos al centro educativo tuvieron un peso bastante menor, especialmente en la prevención de problemas, ya que no contribuyeron de forma significativa a su reducción. En cambio sí realizaron una aportación significativa a la promoción de las competencias, sobre todo de las académicas y socioemocionales.

Además, los activos comunitarios o relativos al barrio en el que residían los adolescentes también realizaron un aporte significativo, aunque de escaso tamaño, al desarrollo de las competencias personales y socioemocionales del alumnado, y a la prevención de los problemas externos. El hecho de que se hubiese controlado el nivel educativo y socioeconómico de las familias de los adolescentes, indica que el vecindario, al igual que el centro educativo y la familia, supone un activo significativo para el desarrollo y ajuste adolescente.

4.3. UN ENFOQUE TIPOLOGICO DE LA SALUD MENTAL ADOLESCENTE

En las páginas anteriores se han presentado los resultados de análisis que han revelado las asociaciones significativas existentes entre los activos para el desarrollo en los ámbitos familiar, escolar y comunitario, y las competencias y los problemas, tanto internos como externos, de chicos y chicas adolescentes. Para terminar esta apartado vamos a presentar los resultados de análisis realizados a partir de una nueva propuesta de conceptualización de la salud mental adolescente, similar a la realizada por Keyes (2007), a partir de la combinación del nivel de competencia y de problemas de ajuste que presentan los sujetos de la muestra.

Como ya se tuvo la ocasión de comentar en la introducción de este trabajo, la ausencia de problemas internos o externos no debe considerarse un criterio suficiente para hablar de la presencia de salud mental, ya que no estamos ante los dos polos de una misma dimensión, sino que se trata de dimensiones diferentes, aunque relacionadas entre sí. De los sujetos libres de problemas de salud mental, sólo algunos gozarán a su vez de una alta competencia, y podrán ser considerados como poseedores de una salud mental positiva (alta competencia y buen ajuste). Igualmente, algunos individuos con una elevada competencia, podrán mostrar algunos problemas de ajuste psicológico.

A partir de estas consideraciones, se siguió el criterio de construir una tipología de adolescentes según sus puntuaciones en competencia y ajuste psicológico. Para ello, se decidió reducir la información contenida en las tres variables de competencias (académica, personal y socio-emocional) a una única dimensión -competencia-, sobre todo teniendo en cuenta que un análisis de componentes principales reveló la existencia de un único factor que explicó el 44% de la varianza contenida en las tres variables.

Lo mismo se hizo con las tres variables de ajuste psicológico (consumo de sustancias, problemas externos y problemas internos), que quedaron resumidas en la variable “desajuste” que explicó un 53% de la varianza.

Por último, también se optó por crear una variable a partir de la media de las puntuaciones en activos familiares, escolares y comunitarios, que se denominó “activos”, y que explicó un 56% de la varianza contenida en las tres variables de activos.

La correlación existente entre competencia y desajuste (-.25) apuntó claramente que aunque se trata de una correlación significativa e importante, no fue lo suficientemente alta como para indicar que se tratara de una única dimensión. Los activos

mostraron correlaciones significativas tanto con la competencia como con el desajuste, sin embargo, el tamaño del efecto fue mucho mayor en el caso de la correlación con la primera, lo que avala la importancia de los activos para la promoción del desarrollo positivo. En cuanto a las correlaciones con variables sociodemográficas, aunque significativas, fueron de menor magnitud. El aumento de la edad estuvo asociado a una disminución de los activos y la competencia y un aumento del desajuste psicológico. Tanto el nivel socioeconómico de la familia como el educativo se vincularon con mayores activos y competencia, y menor desajuste, pero, salvo en el caso de la competencia, el tamaño de las correlaciones es pequeño.

Para construir una tipología de adolescentes a partir de las dimensiones “competencia” y “desajuste”, se realizó una recodificación de estas variables en tres niveles, en el caso de la primera (competencia baja - 25% de sujetos-, media - 50% de sujetos- y alta - 25% de sujetos-), y de dos niveles en la segunda (ajuste-desajuste). En esta última variable se decidió prescindir del 10% de sujetos que presentaron puntuaciones cercanas a la mediana.

El cruce entre ambas dimensiones generó una tipología con seis grupos de sujetos:

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

En las páginas que siguen se presentan las relaciones de esta tipología con variables de tipo sociodemográfico, con activos familiares, del centro educativo y de la comunidad, y con el estilo de vida de los adolescentes.

4.3.I. SALUD MENTAL Y VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

En la Figura 186 y la Tabla 179 se presenta la distribución de chicos y chicas en estos seis grupos descritos anteriormente.

Figura 186. Tipología de salud mental según sexo (%)

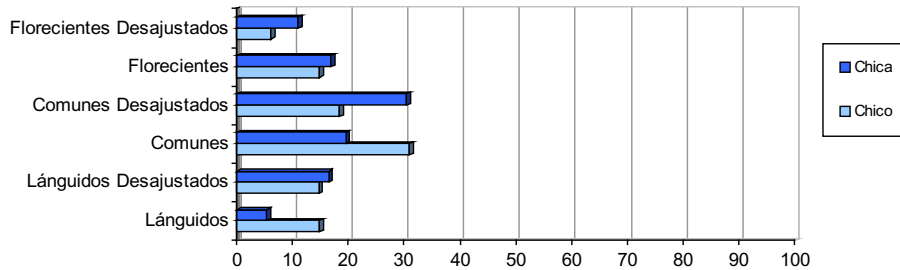


TABLA 179. TIPOLOGÍA DE SALUD MENTAL SEGÚN SEXO (%)

	Chicos	Chicas
Lánguidos	14.80	5.40
Lánguidos Desajustados	14.70	16.50
Comunes	31.00	19.60
Comunes Desajustados	18.40	30.40
Florecientes	14.90	16.90
Florecientes Desajustados	6.10	11.10

Considerando a toda la muestra, los grupos comunes eran los que incluían un porcentaje más elevado de adolescentes. En lo relativo a la distribución en función del sexo, el porcentaje de chicos fue mayor que el de chicas en los grupos lánguidos y comunes, mientras que ellas eran más numerosas en los grupos comunes desajustados y florecientes desajustados. Los porcentajes de chicos y chicas fueron similares en el grupo florecientes.

La prueba de Chi cuadrado indicó diferencias significativas entre chicos y chicas, $\chi^2 = 126.22$ (5, $N = 2400$), $p = .000$. Las puntuaciones medias fueron diferentes para chicos y chicas con un valor de 3.22 para ellos ($DT = 1.42$) y de 3.70 para ellas ($DT = 1.37$).

Por otro lado, se llevó a cabo un análisis de la tipología de salud mental en función de la edad. La Figura 187 y la Tabla 180 muestran las puntuaciones medias en los seis grupos.

Figura 187. Tipología de salud mental según edad

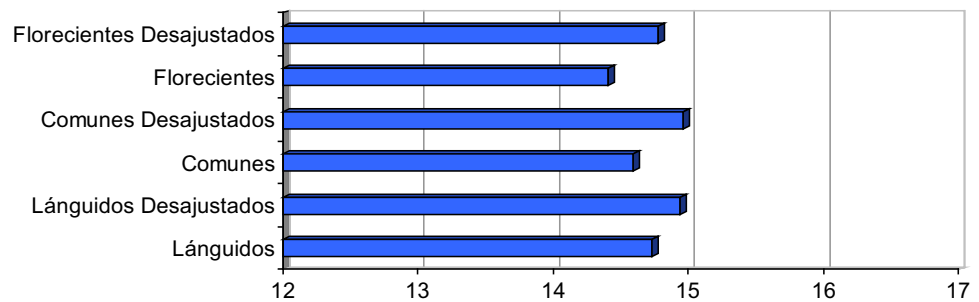


TABLA 180. TIPOLOGÍA DE SALUD MENTAL SEGÚN EDAD

	Lánguidos	Lánguidos Desajustados	Comunes	Comunes Desajustados	Florecientes	Florecientes Desajustados
M	14.73	14.94	14.59	14.96	14.41	14.78
DT	1.19	1.24	1.24	1.21	1.21	1.23

Los grupos lánguidos desajustados y comunes desajustados eran los que tenían una mayor edad, mientras que los florecientes eran los más pequeños.

El análisis de varianzas (ANOVA) permitió confirmar la relación existente entre la edad y la tipología de pertenencia. Se obtuvo una $F(5,2140) = 11.70, p = .000, \eta^2 = .027$. Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para estudiar dónde se daban esas diferencias. Se detectó que la puntuación de los florecientes se diferenciaba de la de los grupos lánguidos ($p = .034$), lánguidos desajustados y comunes desajustados ($p = .000$), y florecientes desajustados ($p = .012$). El grupo lánguidos desajustados se diferenció del grupo de comunes ($p = .001$), el grupo de comunes del grupo comunes desajustados ($p = .000$).

También se exploraron posibles diferencias en la tipología de salud mental en función del nivel educativo de los padres y madres. En la Figura 188 y la Tabla 181 pueden observarse las puntuaciones medias de cada uno de los seis grupos.

Figura 188. Tipología de salud mental según el nivel educativo parental

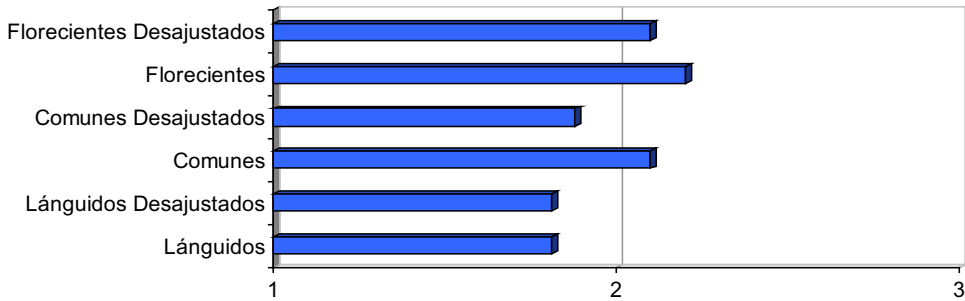


TABLA 181. TIPOLOGÍA DE SALUD MENTAL SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES Y MADRES

	Lánguidos	Lánguidos Desajustados	Comunes	Comunes Desajustados	Florecientes	Florecientes Desajustados
M	1.81	1.81	2.10	1.88	2.20	2.10
DT	0.72	0.71	0.72	0.72	0.73	0.72

Como puede verse, los grupos de florecientes, comunes y florecientes desajustados eran los que presentaban puntuaciones más altas en el nivel educativo de sus padres, mientras que los grupos lánguidos obtuvieron las puntuaciones más bajas.

El análisis de varianzas (ANOVA) permitió confirmar la relación existente entre el nivel educativo de los padres y madres y la tipología de pertenencia, $F(5,2138) = 18.32$, $p = .000$, $\eta^2 = .041$. Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para estudiar dónde se hallaban esas diferencias. Se detectó que la puntuación de los florecientes se diferenciaba de la de los grupos lánguidos, lánguidos desajustados y comunes desajustados ($p = .000$). El grupo lánguidos se diferenció del grupo de comunes ($p = .000$) y del grupo de florecientes desajustados ($p = .001$). El grupo de lánguidos desajustados se diferenció de los comunes y de los florecientes desajustados ($p = .000$), el de comunes de los comunes desajustados ($p = .000$) y el de florecientes desajustados del grupo de comunes desajustados ($p = .007$).

En lo que respecta al estatus socioeconómico familiar, la Figura 189 y la Tabla 182 muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas de los seis grupos en función de esta variable.

Figura 189. Tipología de salud mental según el estatus socioeconómico familiar

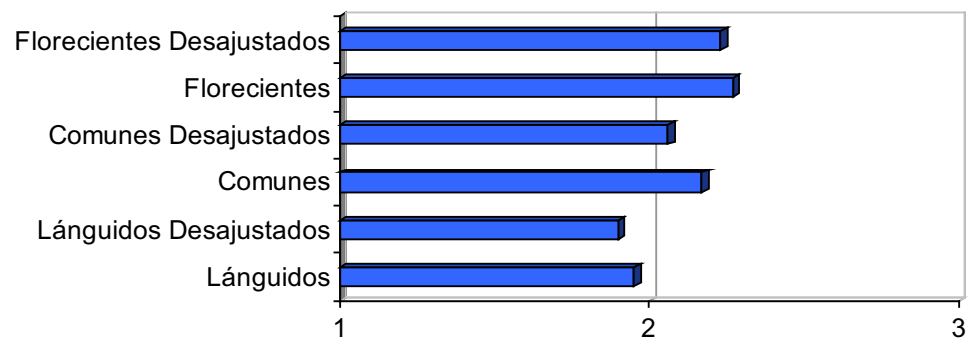


TABLA 182. TIPOLOGÍA DE SALUD MENTAL SEGÚN EL ESTATUS SOCIOECONÓMICO FAMILIAR

	Lánguidos	Lánguidos Desajustados	Comunes	Comunes Desajustados	Florecientes	Florecientes Desajustados
M	1.95	1.90	2.17	2.06	2.27	2.23
DT	0.82	0.82	0.82	0.80	0.79	0.79

Puede observarse que las familias de estatus alto eran las que presentaban porcentajes más altos en el grupo florecientes y comunes. Los grupos lánguidos fueron los que tenían puntuaciones medias más bajas en estatus socioeconómico familiar.

El análisis de varianzas (ANOVA) confirmó la relación existente entre el estatus socioeconómico y la tipología de pertenencia, $F(5,2140) = 10.93, p = .000, \eta^2 = .025$. Se realizaron análisis post hoc mediante la prueba Tukey para estudiar dónde se daban esas diferencias. La puntuación de los florecientes se diferenció de la de los dos grupos lánguidos ($p = .000$) y de los comunes desajustados ($p = .001$). El grupo lánguidos se diferenció del grupo de comunes ($p = .009$) y del grupo de florecientes desajustados ($p = .007$). El grupo de lánguidos desajustados se diferenció de los comunes y de los florecientes desajustados ($p = .000$).

Se analizaron las relaciones entre el tipo de centro educativo al que acudían los adolescentes y el grupo de pertenencia. Los resultados mostraron una distribución diferente de cada grupo de salud mental según el centro fuera público o privado-concertado. La Figura 190 y la Tabla 183 muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas.

Figura 190. Tipología de salud mental según el centro educativo (%)

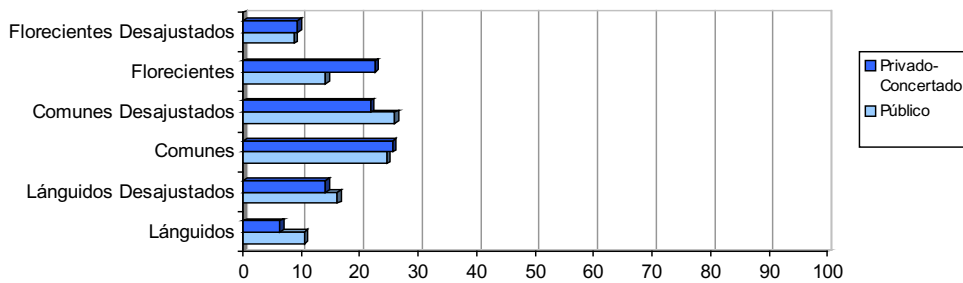


TABLA 183. TIPOLOGÍA DE SALUD MENTAL SEGÚN TIPO DE CENTRO (%)

	Público	Privado-concertado
Lánguidos	10.50	6.40
Lánguidos Desajustados	16.20	14.10
Comunes	24.60	25.60
Comunes Desajustados	25.90	21.80
Florecientes	14.20	22.60
Florecientes Desajustados	8.70	9.40

Como puede observarse, los adolescentes florecientes tenían una mayor representación en los centros privados-concertados que en los públicos, y ocurría al revés en los grupos de lánguidos. Los grupos comunes presentaban una distribución bastante similar en función del tipo de centro, si bien los comunes desajustados estaban algo más representados en los centros públicos que en los privados-concertados. La prueba de chi-cuadrado mostró un valor de $\chi^2 = 26.64$ (5, N = 2400), $p = .000$. No obstante, esta relación se debió al mayor nivel educativo de los padres del alumnado de centros privados – concertados. Cuando se controló esta variable, la relación dejó de ser significativa.

La última variable sociodemográfica que se cruzó con la tipología de adolescentes fue el entorno rural/urbano. La Figura 191 y la Tabla 184 muestran la distribución de los seis tipos en función de esta variable.

Figura 191. Tipología de salud mental según entorno rural o urbano (%)

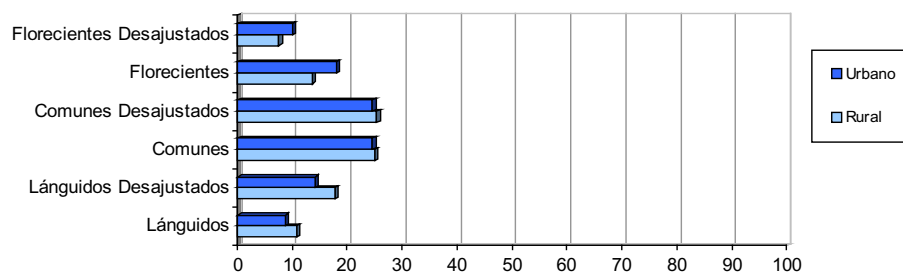


TABLA 184. TIPOLOGÍA DE SALUD MENTAL SEGÚN ENTORNO RURAL O URBANO (%)

	Rural	Urbano
Lánguidos	10.80	8.70
Lánguidos desajustados	17.70	14.10
Comunes	25.00	24.60
Comunes desajustados	25.40	24.60
Florecientes	13.60	18.00
Florecientes desajustados	7.50	10.00

Puede observarse que los grupos florecientes presentaban porcentajes mayores de sujetos de entornos urbanos. Los entornos rurales agrupaban a más adolescentes clasificados como lánguidos y lánguidos desajustados. Los comunes se distribuían de manera uniforme en ambos entornos de procedencia. La prueba de Chi cuadrado fue significativa con un valor de $\chi^2 = 16.90$ (5, N = 2400), $p = .005$. También en este caso, esta relación dejó de ser significativa tras controlar el nivel educativo de los padres y madres.

4.3.2. SALUD MENTAL Y ACTIVOS

En este apartado se presentan los resultados de los cruces entre las tipologías de salud mental y los activos familiares, escolares y comunitarios. Por un lado, se describen los resultados del cruce de las tipologías con una puntuación global en activos obtenida a partir de las medias en los tres tipos de activos. Por otro lado, se exponen los resultados parciales de cada uno de esos tres activos.

En la Figura 192 y la Tabla 185 se muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas de los activos globales de cada grupo.

Figura 192. Tipología de salud mental y activos globales

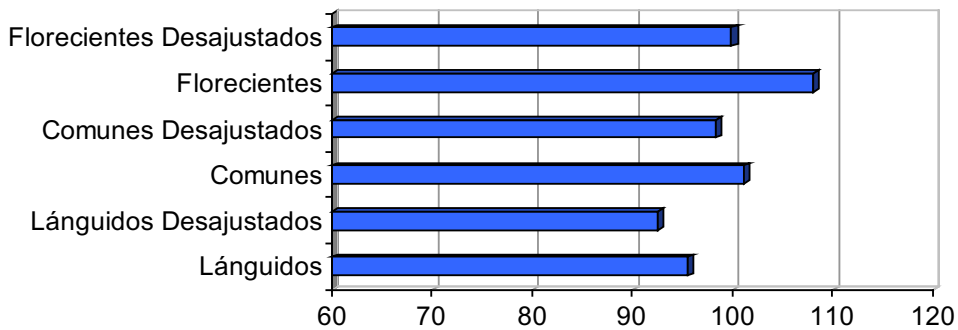


TABLA 185. TIPOLOGÍA DE SALUD MENTAL Y ACTIVOS GLOBALES

	Lánguidos	Lánguidos Desajustados	Comunes	Comunes Desajustados	Florecientes	Florecientes Desajustados
M	95.53	92.52	101.12	98.27	108.10	99.94
DT	8.95	10.66	8.95	9.74	10.07	11.25

Tal y como se muestra, el grupo que puntuaba más alto en activos es el de florecientes, seguido por el de comunes. Las puntuaciones más bajas las obtuvo el grupo de lánguidos desajustados.

El análisis de varianzas (ANOVA) permitió confirmar la relación existente entre activos y tipología de pertenencia, $F(5,2140) = 135.70$, $p = .000$, $\eta^2 = .241$. Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, para estudiar dónde se daban esas diferencias y se confirmaron entre todos los grupos ($p = .000$ en todos los cruces, excepto $p = .001$ entre lánguidos y lánguidos desajustados, $p = .006$ entre lánguidos y comunes desajustados, $p = .002$ entre comunes y comunes desajustados, y $p = .003$ entre comunes y florecientes desajustados).

El análisis de los activos familiares y la tipología de salud mental indicó conexiones entre ambas variables. Las puntuaciones en activos familiares aparecen en la Tabla 186.

TABLA 186. TIPOLOGÍA DE SALUD MENTAL Y ACTIVOS DE LA FAMILIA

	Lánguidos	Lánguidos Desajustados	Comunes	Comunes Desajustados	Florecientes	Florecientes Desajustados
M	93.00	89.12	101.41	98.44	111.21	105.26
DT	12.71	17.04	11.56	14.00	11.67	13.87

El grupo que puntuó más alto en activos familiares fue el de florecientes, seguido por el de florecientes desajustados. Las puntuaciones más bajas las obtuvo el grupo de lánguidos desajustados.

El análisis de varianzas (ANOVA) permitió confirmar la relación existente entre activos familiares y tipología de pertenencia, $F(5,2134) = 110.36$, $p = .000$, $\eta^2 = .205$. Los análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, indicaron que las diferencias significativas se hallaban entre todos los grupos ($p = .000$ en todos los cruces, excepto $p = .002$ entre lánguidos y lánguidos desajustados, $p = .019$ entre lánguidos y comunes desajustados, y $p = .018$ entre comunes y florecientes desajustados), excepto entre comunes y comunes desajustados.

A continuación se expone la relación entre los activos del centro educativo y la tipología de salud mental (véase Tabla 187).

TABLA 187. TIPOLOGÍA DE SALUD MENTAL Y ACTIVOS DEL CENTRO EDUCATIVO

	Lánguidos	Lánguidos Desajustados	Comunes	Comunes Desajustados	Florecientes	Florecientes Desajustados
M	94.11	92.09	101.28	98.66	108.22	105.52
DT	13.56	14.03	13.77	13.96	14.97	14.85

Como ocurrió con los activos familiares, el grupo que puntuó más alto en activos del centro educativo es el de florecientes. Las puntuaciones más bajas se observaban en el grupo de lánguidos desajustados.

El análisis de varianzas (ANOVA) permitió confirmar la relación existente entre activos del centro educativo y tipología de pertenencia, $F(5,2137) = 59.13$, $p = .000$, $\eta^2 = .122$. Los análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, confirmaron las diferencias entre todos los grupos ($p = .000$ en todos, menos entre lánguidos y comunes desajustados $p = .023$, y florecientes desajustados y comunes $p = .032$). No hubo diferencias entre lánguidos y lánguidos desajustados ni entre florecientes y florecientes desajustados.

Se expone también la relación entre los activos de la comunidad y la tipología de salud mental, tal y como se muestra en la Tabla 188.

TABLA 188. TIPOLOGÍA DE SALUD MENTAL Y ACTIVOS COMUNITARIOS

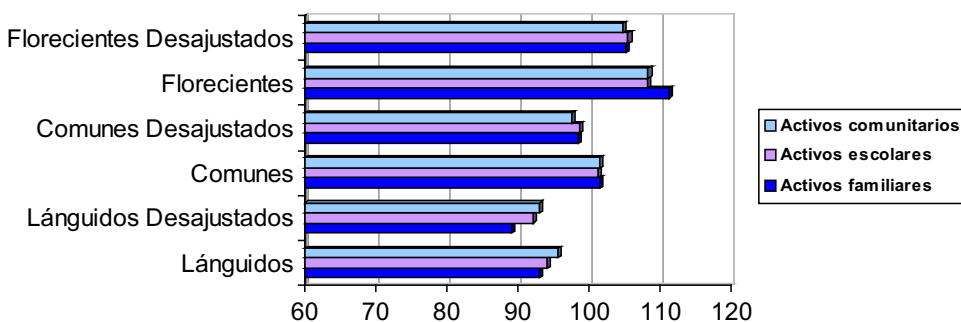
	Lánguidos	Lánguidos Desajustados	Comunes	Comunes Desajustados	Florecientes	Florecientes Desajustados
M	95.64	93.12	101.46	97.64	108.33	104.70
DT	12.67	13.84	13.40	14.20	14.99	15.73

En lo que se refiere a activos comunitarios, el grupo que puntuó más alto fue el de florecientes y el que puntuó más bajo, el de lánguidos desajustados.

El análisis de varianzas (ANOVA) permitió confirmar la relación existente entre activos comunitarios y tipología de pertenencia, $F(5,2135) = 52.39$, $p = .000$, $\eta^2 = .109$. Se realizaron análisis post hoc, utilizando la prueba Tukey, para estudiar donde se hallaban esas diferencias y se confirmaron entre todos los grupos ($p = .000$ en todos, menos entre lánguidos y lánguidos desajustados $p = .042$, entre lánguidos y comunes $p = .002$, entre comunes y comunes desajustados $p = .041$, y entre florecientes y florecientes desajustados $p = .001$). No hubo diferencias significativas entre lánguidos y comunes desajustados, ni entre comunes y florecientes desajustados.

Los aspectos comentados pueden observarse gráficamente en la Figura 193, la cual presenta la relación entre la tipología de salud mental y las puntuaciones en activos familiares, activos del centro educativo y activos de la comunidad.

Figura 193. *Tipología de salud mental y activos familiares, escolares y comunitarios*



4.3.3. SALUD MENTAL Y ESTILO DE VIDA

Por último, se analizó la relación entre la tipología de salud mental y el estilo de vida de los chicos y chicas de la muestra.

En la Figura 194 y la Tabla 189 se presentan las puntuaciones medias y desviaciones típicas en el nivel de actividad física de cada grupo.

Figura 194. Tipología de salud mental según actividad física

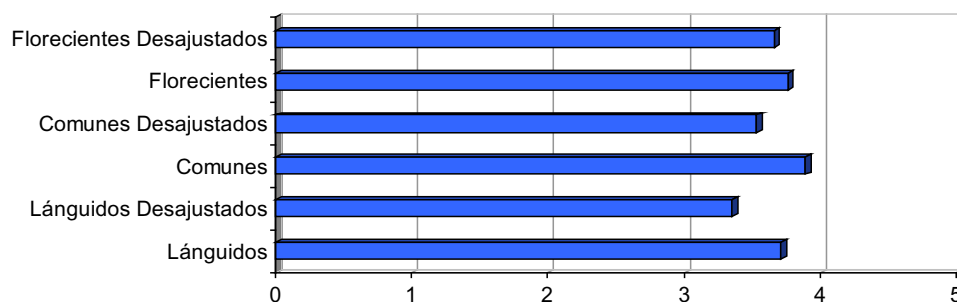


TABLA 189. TIPOLOGÍA DE SALUD MENTAL SEGÚN ACTIVIDAD FÍSICA

	Lánguidos	Lánguidos Desajustados	Comunes	Comunes Desajustados	Florecientes	Florecientes Desajustados
M	3.71	3.35	3.89	3.53	3.76	3.66
DT	1.17	1.39	1.12	1.29	1.14	1.18

Los resultados mostraron dos grupos que parecían diferenciarse del resto en el nivel de actividad física. Se trata de los grupos lánquidos desajustados y comunes desajustados, que puntuaban más bajo que los demás.

El análisis de varianzas (ANOVA) permitió confirmar la relación existente entre actividad física y tipología de pertenencia, $F(5,2136) = 9.54, p = .000, \eta^2 = .022$. Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, que revelaron diferencias entre lánquidos y lánquidos desajustados ($p = .007$), entre lánquidos desajustados y los grupos comunes y florecientes ($p = .000$), entre comunes y comunes desajustados ($p = .000$), y entre florecientes y comunes desajustados ($p = .008$). No se detectaron diferencias entre el resto de combinaciones posibles.

La participación en actividades extraescolares también se relacionó con las tipologías de salud mental, se encontró diferente participación en este tipo de actividad

entre los diferentes grupos. La Figura 195 y la Tabla 190 muestran las diferentes puntuaciones medias y desviaciones típicas.

Figura 195. Tipología de salud mental según la participación en las actividades extraescolares

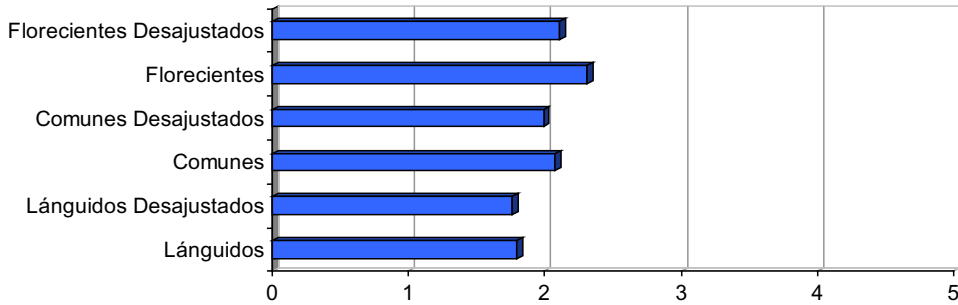


TABLA 190. TIPOLOGÍA DE SALUD MENTAL SEGÚN LA PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

	Lánguidos	Lánguidos Desajustados	Comunes	Comunes Desajustados	Florecientes	Florecientes Desajustados
M	1.79	1.76	2.07	1.99	2.31	2.11
DT	1.12	1.19	1.31	1.31	1.40	1.28

Los resultados mostraron que el grupo florecientes es el que presentaba mayores niveles de participación en actividades extraescolares. Por otro lado, los dos grupos lánguidos eran los que puntuaban más bajo.

El análisis de varianzas (ANOVA) permitió confirmar la relación existente entre actividades extraescolares y tipología de pertenencia, $F(5,2136) = 7.99$, $p = .000$, $\eta^2 = .018$. Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, que revelaron diferencias entre los dos grupos lánguidos y el grupo florecientes ($p = .000$), entre lánguidos y florecientes desajustados ($p = .031$), entre lánguidos con problemas y florecientes desajustados ($p = .026$) y entre comunes desajustados y florecientes ($p = .007$). No se detectaron diferencias entre el resto de combinaciones posibles.

La siguiente actividad de estilo de vida explorada fue el tiempo dedicado a ver televisión y videos. La Figura 196 y la Tabla 191 muestran las diferentes puntuaciones medias y desviaciones típicas de los grupos.

Figura 196. Tipología de salud mental según tiempo dedicado a ver la TV y videos

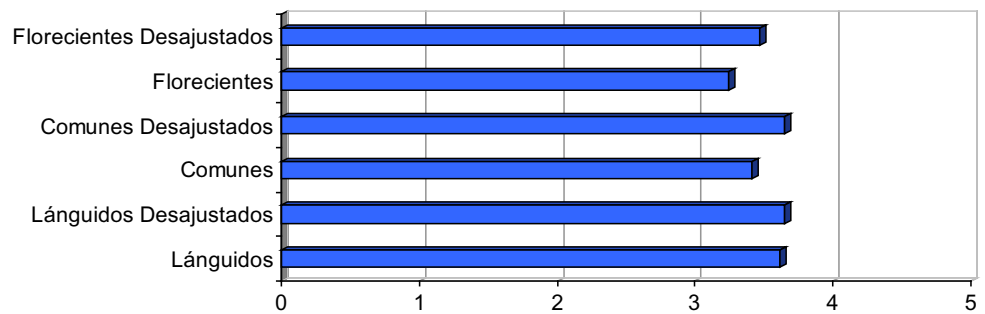


TABLA 191. TIPOLOGÍA DE SALUD MENTAL SEGÚN EL TIEMPO DEDICADO A VER LA TV Y VÍDEOS

	Lánguidos	Lánguidos Desajustados	Comunes	Comunes Desajustados	Florecientes	Florecientes Desajustados
M	3.61	3.65	3.41	3.65	3.24	3.47
DT	0.97	1.01	0.97	1.01	1.03	1.00

Los resultados indicaron que los grupos florecientes y comunes son los que menos tiempo dedican a ver TV y vídeos. En el otro extremo, los que más tiempo dedican a esta actividad son los adolescentes de los grupos comunes desajustados, lánguidos y lánguidos desajustados.

El análisis de varianzas (ANOVA) permitió confirmar la relación existente entre ver TV y vídeos y tipología, $F(5,2136) = 10.02$, $p = .000$, $\eta^2 = .023$. Se realizaron análisis post hoc mediante la prueba Tukey que revelaron diferencias entre el grupo florecientes y todos los demás ($p = .000$ con todos ellos excepto con el grupo lánguidos $p = .007$), aunque no se diferenció del grupo con comunes.

En la Figura 197 y la Tabla 192 se pueden observar las puntuaciones medias y desviaciones típicas de cada grupo en el tiempo dedicado al uso del ordenador y los videojuegos.

Figura 197. Tipología de salud mental y tiempo dedicado al ordenador y los videojuegos

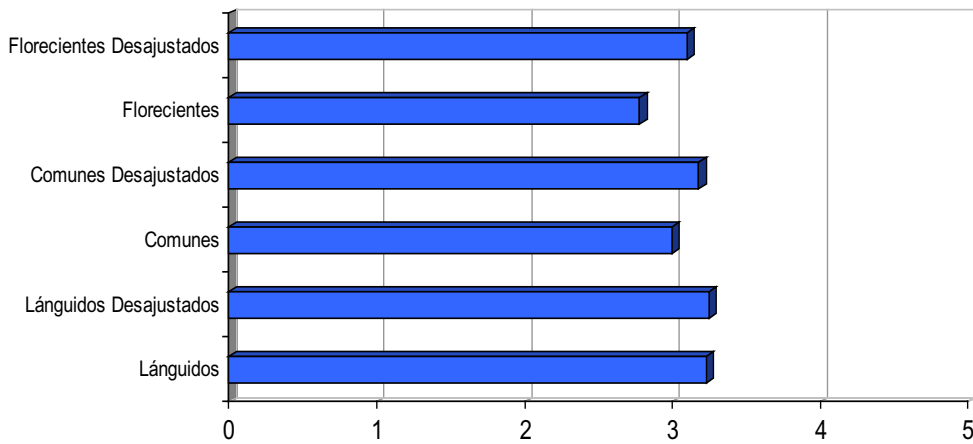


TABLA 192. TIPOLOGÍA DE SALUD MENTAL Y TIEMPO DEDICADO AL ORDENADOR Y LOS VIDEOJUEGOS

	Lánguidos	Lánguidos Desajustados	Comunes	Comunes Desajustados	Florecientes	Florecientes Desajustados
M	3.23	3.25	3.00	3.18	2.78	3.10
DT	1.10	1.27	1.10	1.20	1.07	1.14

Los resultados señalaron que el grupo florecientes es el que menos tiempo dedicaba al ordenador y los videojuegos. En el otro extremo, los que más tiempo dedicaban a esta actividad eran los adolescentes de los grupos lánguidos.

El análisis de varianzas (ANOVA) permitió confirmar la relación existente entre ver TV y videos y tipología, $F(5,2136) = 8.04$, $p = .000$, $\eta^2 = .018$. Se realizaron análisis post hoc mediante la prueba Tukey que revelaron diferencias entre el grupo florecientes y todos los demás ($p = .007$ con lánguidos, $p = .000$ con lánguidos desajustados, $p = .002$ con comunes desajustados, $p = .004$ con florecientes desajustados). No hubo diferencias estadísticamente significativas entre las otras combinaciones.

El tiempo dedicado a estar con los amigos y amigas fuera del colegio también se relacionó con la tipología de salud mental. La Figura 198 y la Tabla 193 muestran las diferentes puntuaciones medias y desviaciones típicas.

Figura 198. Tipología de salud mental y tiempo dedicado a estar con los amigos fuera del colegio

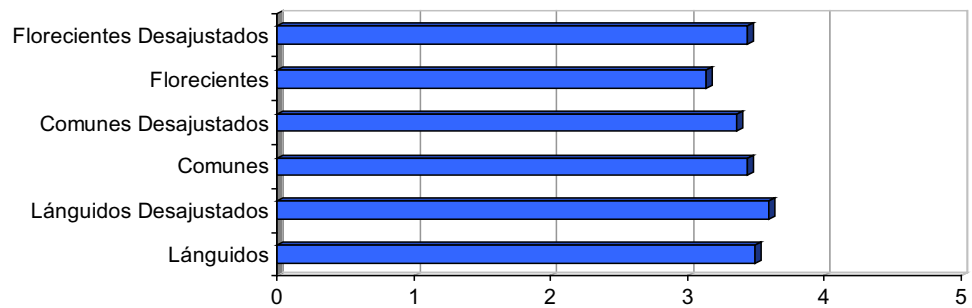


TABLA 193. TIPOLOGÍA DE SALUD MENTAL Y TIEMPO DEDICADO A ESTAR CON LOS AMIGOS FUERA DEL COLEGIO

	Lánguidos	Lánguidos Desajustados	Comunes	Comunes Desajustados	Florecientes	Florecientes Desajustados
M	3.49	3.59	3.44	3.36	3.14	3.44
DT	1.34	1.30	1.29	1.28	1.27	1.32

Una vez más, los resultados mostraron que el grupo florecientes fue el que menos tiempo dedicaba a estar con los amigos fuera del colegio.

El análisis de varianzas (ANOVA) permitió confirmar la relación existente entre esta variable y la tipología, $F(5,2136) = 4.59$, $p = .001$, $\eta^2 = .011$. Se realizaron análisis post hoc mediante la prueba Tukey que revelaron diferencias entre el grupo florecientes y todos los demás ($p = .036$ con lánguidos, $p = .002$ con lánguidos desajustados, $p = .005$ con comunes, $p = .038$ con florecientes desajustados). No hubo diferencias estadísticamente significativas entre las otras combinaciones.

La última variable de estilo de vida que se analizó fue las horas de sueño entre semana. En la Figura 199 y la Tabla 194 aparecen las medias y desviaciones típicas de cada uno de los grupos en esta variable. Las horas de sueño los fines de semana no se relacionaron con la tipología de salud mental.

Figura 199. Tipología de salud mental y horas de sueño entre semana

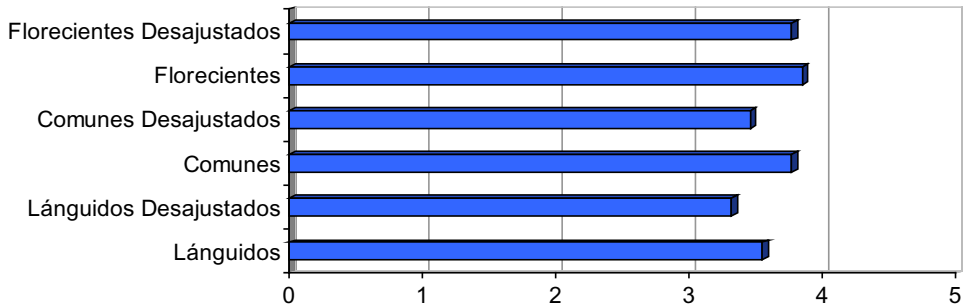


TABLA 194. TIPOLOGÍA DE SALUD MENTAL Y HORAS DE SUEÑO ENTRE SEMANA

	Lánguidos	Lánguidos Desajustados	Comunes	Comunes Desajustados	Florecientes	Florecientes Desajustados
M	3.55	3.32	3.77	3.46	3.85	3.77
DT	0.98	1.22	1.03	1.10	1.08	1.06

Los resultados indicaron que el grupo florecientes es el que más tiempo dedicó a dormir los días de instituto, algo que también encajó con el dato de que eran los primeros en irse a la cama durante los días entre semana.

El análisis de varianzas (ANOVA) permitió confirmar la relación existente entre esta variable y la tipología de salud mental, $F(5,2136) = 13.67$, $p = .000$, $\eta^2 = .031$. Se realizaron análisis post hoc, mediante la prueba Tukey, que revelaron diferencias entre el grupo lánguidos y lánguidos desajustados ($p = .001$), entre lánguidos desajustados y comunes, florecientes y florecientes desajustados ($p = .000$), entre comunes y comunes desajustados ($p = .010$), y entre comunes desajustados y florecientes ($p = .000$) y florecientes desajustados ($p = .032$).

5. CONCLUSIONES

COMPETENCIA Y AJUSTE PSICOLÓGICO

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

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

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

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

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

y Johnson; 2004; Garaigordobil, Maganto, Pérez y Sansinenea, 2009).

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

Además de las variables relacionadas con el desarrollo positivo y la competencia, fueron incluidas en el estudio tres variables que pueden ser consideradas indicadores de desajuste psicológico adolescente. Estas variables fueron los problemas internos o emocionales y los problemas externos o comportamentales, ambos evaluados con la escala Youth Self Report. También se consideró el consumo de sustancias (tabaco, alcohol, cannabis) como un indicador de desajuste. En cuanto a los problemas internos, fueron significativamente más elevados entre las chicas, sobre todo de más edad, y entre los adolescentes de familias de menor nivel educativo y socioeconómico. También los problemas externos aumentaron con la edad y fueron más frecuentes entre el sexo femenino y en los adolescentes que tenían padres con menor nivel educativo. Si bien hay una abundante evidencia empírica que indica que los problemas internos, tales como la depresión, son más frecuentes entre el sexo femenino (Graber y Sontag, 2009), la mayor incidencia de los problemas comportamentales encontrada entre las chicas puede considerarse inesperada, y parece estar indicando un acercamiento de los patrones conductuales de chicos y chicas que ya se había observado en los últimos años en el consumo de sustancias y que se está extendiendo a otras esferas, tales como la conducta antisocial. En cuanto al consumo de sustancias, sólo guardó una relación significativa con la edad, ya que fue mayor entre los chicos y chicas de más edad. Los datos procedentes de investigaciones transversales y longitudinales indican que el consumo aumenta en frecuencia y cantidad durante los años de la adolescencia hasta tocar techo en torno a los 25 años, momento en que comienza a disminuir, probablemente debido a la asunción de los roles y responsabilidades propias de la adultez (Chassin et al., 2004).

Los resultados anteriores ponen de manifiesto la existencia de diferencias im-

portantes en la competencia y el desajuste de los adolescentes en función de algunas variables sociodemográficas. Por una parte, las chicas presentaron un mayor riesgo de desajuste psicológico, y también una menor competencia personal. Como contrapartida, sólo estuvieron en mejor posición que los chicos en competencia académica y socioemocional, lo que coincide con la evidencia empírica existente, que indica que las chicas muestran más habilidades sociales y emocionales, y una mayor motivación y rendimiento en la escuela (Eccles y Roeser, 2008). Por lo tanto, parece que las desigualdades de género en salud no se están reduciendo y persiste la mayor incidencia de problemas emocionales, depresivos y de baja autoestima, entre las chicas. Incluso en algunos problemas que hasta ahora eran más frecuente entre el sexo masculino, las chicas están alcanzando niveles similares.

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

El estudio también recogió información sobre los estilos de vida de los chicos y chicas adolescentes, ofreciendo datos muy interesantes. Así, resultaron muy significativas las diferencias en función del sexo y la edad de la realización de actividad física y de la participación en actividades extraescolares de ocio. En ambos casos hubo una menor frecuencia entre las chicas y entre el alumnado de mayor edad. También fue muy significativa la relación que guardaron estas actividades con el nivel educativo y socioeconómico familiar, ya que la implicación en ellas aumentó según lo hicieron estos niveles. Si tenemos en cuenta la importancia que tiene para el desarrollo adolescente la participación en actividades de este tipo (Parra, Oliva y Antolín, 2009), resulta preocupante que algo más de la mitad de los sujetos de la muestra no participaran en actividades extraescolares de ocio. Los datos provenientes de EEUU indican que la implicación intensiva en actividades y programas de desarrollo positivo durante la adolescencia está relacionada con un mayor compromiso social durante la adultez temprana así como con mayores logros a nivel educacional y ocupacional (Gardner, Roth y Brooks-Gunn, 2008).

Igualmente, están documentadas toda una serie de ventajas a nivel de relaciones interpersonales, como una mayor capacidad de iniciativa y de toma de decisiones, mejor manejo de los conflictos, mayores habilidades de comunicación y, en general, más habilidades sociales (Eccles et al., 2003; Elder y Conger, 2000).

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

Es posible que en edades inferiores niños y niñas realicen variadas actividades extraescolares, lo que incluso ha llevado a algunos expertos a plantear la posibilidad de que exista una sobresaturación que deje poco tiempo libre real a niños y niñas y que les genere desajustes emocionales (Rosenfeld y Wise, 2000). No obstante, recientemente, Mahoney, Harris y Eccles (2006) han revisado la evidencia empírica existente hasta la fecha, encontrando escaso apoyo a hipótesis de la saturación. Nuestros datos indican que esta participación en actividades disminuye mucho según avanza la adolescencia, lo que sugiere la necesidad de aumentar la oferta existente y fomentar la participación, especialmente de las chicas y de los sujetos de contextos familiares más desfavorecidos, puesto que algunos trabajos indican que estos programas de actividades son especialmente útiles para jóvenes que provienen de entornos familiares deprivados, ya que pueden tener un efecto compensatorio al ofrecerles recursos de los que no disponen en su hogar (Mahoney, 2000; Mahoney y Cairns, 1997). Aunque la disponibilidad de estas actividades no conlleva necesariamente la participación en ellas, los datos disponibles hasta el momento ponen de relieve la importancia de que los adolescentes tengan la posibilidad de participar en actividades extraescolares en su zona de residencia.

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

tanto, resulta razonable esperar una mayor prevalencia de obesidad entre estos adolescentes que dedican mucho tiempo a ver la televisión y poco a realizar actividades deportivas y/o extraescolares.

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

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

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

Finalmente, la información obtenida sobre los hábitos de sueño puso de relieve que un porcentaje de chicos y chicas cercano al 50% suele dormir menos de ocho horas durante los días de colegio, incluso un 15% duerme seis horas o incluso menos, lo que está claramente por debajo de sus necesidades reales que suelen ser iguales o mayores que durante la infancia. Tal vez, esta falta de descanso nocturno esté relacionada con

los cambios en los patrones de sueño y vigilia que trae consigo la pubertad y que suponen un retraso en los ritmos circadianos, que hace que chicos y chicas adolescentes se vayan a la cama más tarde que en la niñez. Sin embargo, aunque deberían levantarse también más tarde, ocurre todo lo contrario, debido a que la hora de entrada en el colegio o instituto suele adelantarse con la llegada de la Educación Secundaria. Durante los fines de semana cambia la situación y aunque duermen más horas se van a la cama mucho más tarde, con un 45% de adolescentes que se acuesta después de las dos de la madrugada. Esos datos indican que nuestros jóvenes sufren una importante privación de sueño que puede tener consecuencias tales como somnolencia y cansancio diurno, irritabilidad y escasa tolerancia a la frustración, dificultades en la atención, el aprendizaje y la memoria o disminución del autocontrol (Dahl y Lewin, 2002).

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

Los datos anteriores indican que existen diferencias significativas importantes en los estilos de vida de los adolescentes estudiados en función de algunas variables sociodemográficas. Así, las chicas informaron de una menor implicación en actividades físicas o extraescolares, y una mayor dedicación a ver la televisión, aunque como contrapartida pasaron más tiempo estudiando. Los chicos y chicas de más edad declararon menos participación en actividades físicas y extraescolares, menos horas de sueño y de ver la televisión, y un mayor consumo de sustancias. El menor nivel educativo y socioeconómico de la familia supuso más horas dedicadas a ver la televisión y a estar con los amigos, y menos a estudiar o a participar en actividades de todo tipo.

LOS ACTIVOS FAMILIARES

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

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

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

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

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

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

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

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

El afecto mostrado por los padres se asoció fuertemente con la competencia personal aunque también con el desajuste emocional. A pesar del relativo distanciamiento afectivo y comunicativo entre padres e hijos que suele producirse con la llegada de la adolescencia, lo cierto es que chicos y chicas van a seguir beneficiándose de unos padres comunicativos, cercanos y afectuosos, que les apoyen en los momentos difíciles que tendrán que atravesar a lo largo de estos años. La evidencia empírica indica que cuando el afecto, el apoyo y la comunicación positiva caracterizan las relaciones entre padres y adolescentes, éstos últimos muestran un mejor ajuste psicosocial, incluyendo confianza en sí mismos (Steinberg y Silverberg, 1986), competencia conductual y académica (Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992), autoestima y bienestar psico-

lógico (Noller y Callan, 1991; Oliva, Parra y Sánchez, 2002), menos síntomas depresivos (Allen, Hauser, Eickholt, Bell y O'Connor, 1994) y menos problemas comportamentales (Ge, Best, Conger y Simons, 1996). Además, es más probable que los hijos se muestren receptivos a los intentos socializadores por parte de sus padres y no se rebelen ante sus estrategias de control cuando existe un clima emocional favorable (Darling y Steinberg, 1993).

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

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

por parte de sus hijos, y no como consecuencia de sus preguntas o esfuerzos deliberados.

Esa revelación apareció en este estudio asociada de forma significativa tanto a la competencia académica como al ajuste externo, ya que aquellos adolescentes que tenían más informados a sus padres consumían menos sustancias y presentaban menos problemas externos. Se podría pensar que la relación causal va en el sentido contrario, de tal forma que el contar más o menos cosas en casa dependería del ajuste comportamental del chico o chica, ya que aquellos más transgresores tendrían más razones para no informar a sus padres de sus “hazañas” fuera de casa. No obstante, en un estudio longitudinal previo hemos encontrado apoyo a la influencia de la revelación sobre el ajuste adolescente (Parra y Oliva, 2006). Por lo tanto, el favorecer esta revelación por parte de los hijos puede considerarse una buena estrategia de control parental.

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

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

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

- Estilo democrático, formado por aquellos adolescentes que otorgaron a sus padres y madres puntuaciones altas en afecto, promoción de autonomía, control conductual, revelación y humor, y bajas en control psicológico.

- Estilo permisivo, que agrupó a aquellos sujetos que concedieron puntuaciones muy bajas en control conductual y psicológico, y medias en las restantes dimensiones del estilo parental.
- Estilo autoritario, integrado por quienes puntuaron a sus padres muy bajo en todas las dimensiones salvo en las relativas al control, donde otorgaron puntuaciones muy altas.

Esta tipología coincide claramente con la propuesta inicial de Baumrind y es similar a la obtenida en un estudio anterior (Oliva, Parra y Arranz, 2008), aunque con la novedad de que los estilos no se establecieron a priori, sino a partir de los resultados de un análisis de conglomerados. Por otra parte, la tipología propuesta incluye variables que van más allá de las clásicas dimensiones de afecto y control, y que tienen un marcado carácter bidireccional o interactivo, como el humor, y otra variable, la revelación, cuya dirección es de hijo a padres y no de padres a hijos como en el modelo tradicional. Es decir, se presenta un modelo con un carácter bidireccional e interactivo en el que se está reflejando un tipo de interacción, y no únicamente una serie de comportamientos o actitudes parentales, y tiene en cuenta que los hijos no son meros sujetos pasivos y son agentes activos en el proceso de socialización familiar (Bell, 1968).

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

Todos estos resultados han puesto de relieve la importancia que algunas dimensiones familiares tienen para la promoción de la competencia y para evitar el surgimiento de problemas en chicos y chicas adolescentes. Así, el afecto, el control conductual, la promoción de autonomía, el buen humor, y la ausencia de estrategias de control psicológico y de conflictos interparentales, pueden ser considerados activos que favorecen el desarrollo positivo adolescente. Aunque estos activos fueron más frecuentes en familias

de mayor nivel educativo y socioeconómico, ejercieron su influencia positiva al margen de estos niveles, sumando sus influencias, de forma que fueron los adolescentes cuyos padres tenían un mayor nivel socioeconómico y educativo, y que, además, mostraron un estilo democrático, quienes presentaron los indicadores más positivos de desarrollo. En cambio, los problemas de ajuste no aparecieron relacionados ni con el nivel educativo ni con el socioeconómico, pero sí con el estilo parental y la conflictividad interparental.

LOS ACTIVOS DEL CENTRO EDUCATIVO

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

Algunos estudios en nuestro contexto reflejan que las chicas tienen una peor percepción del entorno escolar (Moreno et al, 2005; Moreno et al., 2008), pero creemos que esto debe ser matizado. En nuestro estudio eso sólo ocurre en el caso de la valoración del clima social entre iguales y la convivencia en el centro. En otros aspectos importantes del funcionamiento del centros, los cuales son considerados como activos (Benson et al, 2004) -como por ejemplo, el sentido de pertenencia al centro o el apoyo percibido por parte del profesorado- ocurre exactamente todo lo contrario. Es decir, según nuestro estudio las chicas no solo parecen vincularse a los centros -aspecto coincidente con los estudios en nuestro contexto-, sino que además valoran en mayor grado –diferencialmente con los chicos- la buena organización o claridad de normas, la coherencia en la promoción de valores, la participación y oportunidades ofrecidas.

Por su parte, hemos encontrado ciertas tendencias evolutivas claras relacionadas con la edad o el curso escolar en el que se encontraba el adolescente. El clima es la única dimensión escolar donde se observa un aumento con la edad de la percepción positiva de las relaciones entre iguales como cálidas y seguras. Ese aumento se da más claramente en el caso de los chicos. En las otras tres dimensiones evaluadas del centro, la tendencia es justo la contraria. Tanto la valoración de la claridad de normas y valores como la percepción del empoderamiento y oportunidades positivas presentaron cada vez una menor valoración a medida que el curso escolar era superior. Igualmente ocurrió con la vinculación con el centro, que disminuyó con la edad o curso durante la secundaria, pero que aumentó en primero de bachillerato. Esta disminución de la vinculación

con el centro ha sido encontrada en otros estudios llevados a cabo en nuestro país (Moreno et al, 2008; Rodrigo et al., 2006).

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

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

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

alumnos mayores que conocen todos los recursos disponibles y se mueven con soltura en el colegio, a ser los más pequeños y novatos en el nuevo centro, lo que en ocasiones puede tener consecuencias negativas.

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

Haciendo un balance general de las percepciones del profesorado sobre el clima y el funcionamiento de los centros en nuestra muestra, podríamos afirmar que los datos apuntan a que existe una cierta visión homogénea o consistente, ya que no se dieron muchas diferencias significativas en la valoración de las dimensiones del clima y funcionamiento del centro. En línea con lo comentado, no resultaron significativas las diferencias en la percepción del centro en función del sexo del profesorado, así como apenas se encontraron diferencias al considerar el tipo de titulación o perfil de formación o los años de permanencia en el centro.

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

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

Al comparar las percepciones del alumnado y del profesorado sobre los activos

del centro se puede apreciar, en general, poca distancia en términos globales, aunque fueron siempre algo mejores en el caso del profesorado, quizás influenciadas en este caso por la deseabilidad social. Es más, fueron bastante congruentes ambas percepciones en algunas dimensiones relevantes de la vida del centro. En concreto, existe una correlación bastante alta en la valoración del clima o convivencia, así como en la percepción tanto de la disciplina del centro como de la influencia percibida en él o empoderamiento. Por otro lado, aunque son cuestiones en principio independientes, se dio una cierta correlación entre la vinculación del alumnado y del profesorado al centro. Esta relativa coincidencia en la valoración realizada por alumnado y profesorado parecen indicar que las percepciones de unos y otros están apuntando una cierta realidad objetiva existente en los centros educativos, y concede validez a la utilización de las valoraciones de alumnos y profesores como indicadores de la calidad de ciertas dimensiones del contexto escolar. En ese sentido, algunos autores hablan de variables relevantes en una comunidad educativa para el logro de sus metas (Murillo, 2004; Freiberg, 1999).

Todas las variables o activos escolares mostraron correlaciones con el desarrollo de las competencias del alumnado, aunque se asociaron con diferente grado a una u otra. En general, y como indicaron los análisis de regresión, la vinculación con el centro fue el predictor potente del desarrollo de las tres competencias, aunque especialmente en el caso de la competencia académica. No obstante, la claridad de normas y valores supuso una aportación muy destacable en el caso de la competencia social. Finalmente, el factor de empoderamiento y oportunidades positivas, que en general aportó menos, se asoció en mayor grado con las competencias académica y socioemocional que con la personal. Mención especial merece la dimensión de clima escolar, que se relacionó positivamente con la competencia personal, pero mostró cierta relación negativa aunque no muy significativa con la competencia socioemocional.

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

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

personal.

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

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

Al igual que se hizo con la percepción de los activos familiares, se llevó a cabo un análisis de conglomerados para construir una tipología de centros en base a las percepciones del alumnado. En particular, analizando dichas tipologías los activos de vínculos, claridad de normas, y el empoderamiento eran las tres dimensiones que maximizaban las diferencias entre los conglomerados. Es decir, que el clima aunque arrojaba diferencias significativas no era una dimensión tan decisiva en la construcción de los grupos o conglomerados de percepciones del alumnado. De acuerdo al análisis posterior de las influencias de los tres tipos establecidos de percepciones del alumnado, eran los y las adolescentes que percibían sus centros como “ricos en activos” quienes obtenían mejores puntuaciones en las tres competencias. A continuación se situaron los que consideraban sus centros como “promedios en activos”, siendo los chicos y chicas que percibían sus centros como entornos “pobres en activos” quienes mostraron las peores puntuaciones. Sólo en el caso de la competencia personal se revelaron como significativas las diferencias entre el primer cluster y los otros dos grupos. En definitiva,

que la mayor percepción de activos puede ser considerada como predictora de un mejor desarrollo de las competencias en el alumnado (Scales et al., 2000).

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

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

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

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

Los resultados revelaron como significativas –aunque el tamaño de dicha contribución hay que matizar que es pequeño– las diferencias entre los tipos de centros propuestos no sólo en el caso de la competencia académica sino también para las com-

petencia socioemocional y personal. Por otro lado, comprobamos que las diferencias en consumo y en sexismo seguían manteniéndose, apareciendo como significativas con este método las diferencias en los problemas de ajuste externo, no así en el caso de de los problemas de tipo interno.

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

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

En fin, los centros educativos contribuyen, aunque en una pequeña proporción, al desarrollo de las competencias y a la prevención de problemas de ajuste psicológico. Aparte de las percepciones del alumnado sobre los activos escolares, ciertas variables como la estabilidad del profesorado o la oferta educativa amplia parecen tener efectos positivos. Creemos además que no es casual que los centros percibidos como más ricos en activos por el alumnado sean los centros “más empoderadores” y que presentan una mayor oferta potencial de actividades para los adolescentes. Sin embargo, dicha contribución, pequeña en realidad, creemos que podría ser incrementada y optimizada

con el desarrollo de programas que con un enfoque positivo persigan la promoción de la competencia y el desarrollo adolescente (Catalano et al, 2004; Durlak y Weissberg, 2007; Lerner et al, 2005; Greenberg et al, 2003, 2008; Weare, 2004; Zin et al, 2004).

LOS ACTIVOS DEL BARRIO O VECINDARIO

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

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

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

En cuanto al tipo de hábitat, quienes residían en zonas rurales valoraron de forma más positiva su vecindario, con una única excepción: la disponibilidad de activi-

dades para jóvenes, que fue mayor en ciudades de más de 30.000 habitantes.

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

Todas las dimensiones de la comunidad que fueron tenidas en cuenta realizaron aportaciones significativas, con una única excepción: las actividades para jóvenes disponibles en el barrio. Este dato resultó inesperado, si tenemos en cuenta la abundante evidencia que existe acerca de la importancia que la implicación en actividades extraescolares de ocio y tiempo libre tiene para el desarrollo de jóvenes y adolescentes (Parra, Oliva y Antolín, 2009). La explicación más convincente de esta falta de relación, y lo que parecen estar indicando nuestros datos, es que lo importante no es la oferta de actividades existentes, o el conocimiento que el adolescente tenga de ellas, que es lo que se evaluó en este estudio, sino la participación en las mismas. Como ya se ha comentado páginas atrás, sí se encontró una relación significativa entre la frecuencia de participación en actividades de ocio y la competencia de los adolescentes. Este hecho pone de manifiesto que probablemente no basta con poner a disposición de los adolescentes un abanico amplio de actividades a las que puedan dedicar su tiempo libre, sino que, además, hay que fomentar la participación, que debe ser intensa y continuada, como también han encontrado otros estudios (Roth y Brooks-Gunn, 2003).

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

recursos comunitarios. Es muy probable que cuando los adolescentes y jóvenes puedan hacer propuestas de actividades o recursos dirigidos a ellos, se impliquen en mayor medida en estas actividades y hagan un mayor uso de los recursos disponibles.

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

El sentimiento de pertenencia o vinculación con el barrio mostró también una relación muy positiva con la competencia, probablemente porque este apego a la comunidad en que se reside está muy relacionado con la percepción de que es una zona atractiva y poco estresante para vivir, por su seguridad y por los recursos disponibles. Algunos estudios han destacado la importancia para la población joven del apego al barrio, entendiendo este apego como el valor de las relaciones estrechas establecidas con los vecinos, que suponen un compromiso afectivo y conductual con la comunidad (Pretty et al., 2003). Como ya hemos comentado, el apego al barrio puede verse también favorecido por la existencia de buenos recursos e instalaciones, por lo que no resulta extraño que la percepción de los mismos guardase una relación significativa con la competencia adolescente. Por una parte, estos recursos tienen un valor intrínseco que los convierten en activos para el desarrollo, pero, por otra parte, tendrán una influencia indirecta sobre la competencia adolescente a través de su relación con el sentimiento de satisfacción y apego al barrio que tienden a generar entre sus residentes.

A partir de la percepción que chicos y chicas tenían de su barrio se construyó una tipología que incluyó tres grupos: sujetos que percibían que sus barrios tenían

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

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

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

ACTIVOS, DESARROLLO Y AJUSTE ADOLESCENTE

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

UN ENFOQUE TIPOLOGICO DE LA SALUD MENTAL ADOLESCENTE

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

En nuestro estudio disponíamos de dos variables muy potentes que fueron usadas como indicadores de salud mental (competencia) y de la presencia de problemas

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

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

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

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

Lánguidos desajustados: chicos y chicas de más edad, de familias desfavorecidas y padres de bajo nivel educativo. Algo más frecuentes en centros públicos y residentes en zonas rurales. Su estilo de vida se caracterizó por la escasa actividad física y la pobre participación en actividades extraescolares de ocio, mientras que fueron quienes más tiempo dedicaban a ver la televisión, jugar con ordenadores y videoconsolas o estar con los amigos al salir del colegio o instituto. También eran quienes menos horas declararon dormir los días de colegio. Este fue el grupo de adolescentes que obtuvo la

puntuación más baja en activos familiares, escolares y comunitarios.

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

Dormían más horas que los sujetos lánguidos desajustados y algo menos que los florecientes. Fue el segundo grupo en cuanto al nivel de activos.

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

Comunes: Mayoritariamente chicos de poca edad, aunque no tanto como los florecientes, y procedentes de familia con nivel educativo y socioeconómico medio-alto

Su actividad física era frecuente, de hecho fue el grupo que mostró una mayor frecuencia. En cambio, fue el segundo grupo que dedicó menos tiempo al ordenador o a la televisión. Dormían casi tantas horas como los florecientes. Mostraron un nivel medio de activos.

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

Las características diferenciales de los sujetos que integran estos grupos suponen un apoyo empírico a la validez de la propuesta de salud mental adolescente. La consideración de la salud mental como la suma de la competencia y la ausencia de problemas de ajuste resulta una propuesta más rica para describir la realidad psicológica de los chicos y chicas adolescentes. Podemos decir que los datos apoyan la idea de que la ausencia de problemas internos o externos no implican la presencia de salud mental, al igual que la ausencia de salud mental o competencia no conlleva necesariamente la

presencia de enfermedad o desajuste. Como había afirmado Keyes (2007), ni el enfoque patogénico ni el salutogénico son suficientes para explicar en toda su dimensión la salud mental de una población, y es necesario tener en cuenta la combinación de ambos, como se ha hecho en este trabajo. Sólo podemos decir que florece el adolescente cuando el ajuste psicológico va acompañado de una competencia global en distintas áreas.

6. A MODO DE EPÍLOGO

El estudio presentado en las páginas anteriores supone un acercamiento empírico al modelo de desarrollo positivo adolescente, y proporciona información tanto sobre las competencias que configuran este desarrollo como sobre las dificultades o problemas que lo limitan. No sólo se han definido una serie de competencias básicas, sino que también se han analizado cuáles son las dimensiones de los contextos en los que transcurre la vida de los chicos y chicas adolescentes que favorecen el desarrollo de estas competencias y, a su vez, previenen el surgimiento de problemas. Estas dimensiones de la familia, el centro educativo y el barrio pueden ser consideradas activos para el desarrollo, es decir, recursos contextuales que deben ser promovidos para favorecer el desarrollo saludable de la juventud. Sin duda, un dato que merece la pena ser destacado es la importancia de las relaciones que en el entorno familiar se establecen entre padres o madres y adolescentes, ya que aquellos progenitores que muestran un estilo parental democrático y poca conflictividad marital suelen tener hijos o hijas más competentes y saludables.

A pesar de la mayor importancia de la familia, también en el centro educativo y en el barrio se detectaron importantes recursos o activos que favorecen el desarrollo adolescente. Así, aquellos centros con normas y valores claros, y con un buen clima

escolar que facilita la vinculación del alumnado al mismo, tuvieron mejores resultados en cuanto a las competencias promovidas en sus estudiantes. También mostraron estos chicos y chicas menos problemas de ajuste psicológico, por lo que se puede decir que estos centros promueven la salud.

Algo parecido podríamos decir con respecto al barrio o vecindario, ya que también se encontraron relaciones muy significativas entre la competencia y el ajuste adolescente y algunas dimensiones comunitarias, como la seguridad, el control social, el empoderamiento de la juventud y su sentimiento de vinculación o pertenencia a su comunidad o barrio.

Estos resultados nos informan de cuáles son los activos del barrio y la escuela que deben ser promovidos para favorecer la salud adolescente. Conociendo las dimensiones clave de esos contextos, es más fácil llegar a elaborar “mapas de activos” que vayan más allá de los clásicos mapas de carencias y necesidades que prestan escasa o nula atención a las fortalezas. En este estudio se han validado instrumentos que pueden ser utilizados para dibujar esos mapas a partir de la percepción del alumnado y el profesorado, en el caso de los centros escolares, y de los residentes, tanto adultos como jóvenes, cuando se trata del barrio.

Otro hallazgo del estudio que merece ser destacado es el relativo a la diversidad existente dentro de la adolescencia. Sexo, edad, estatus socioeconómico y nivel educativo parental fueron variables que establecieron diferencias, tanto en el estilo de vida de los sujetos de la muestra como en su competencia y desajuste. Las desigualdades de género en salud se pusieron de manifiesto en la mayor incidencia de problemas de ajuste, tanto interno como externo, así como en la menor competencia personal entre las chicas, mientras que los chicos presentaron puntuaciones más bajas en competencia socioemocional y académica. También la edad estableció diferencias claras puesto que los problemas aumentaron y algunas competencias disminuyeron según aumentaba la edad, aunque esta tendencia negativa se observó de forma más clara entre las chicas. En cierta forma, se puede afirmar que este empeoramiento relacionado con la edad está relacionado con la disminución de activos que se observó según avanzaba la adolescencia.

El nivel socioeconómico y educativo de las familias también fueron variables con una clara incidencia sobre la competencia adolescente, aunque no con los problemas de ajuste. Estas variables marcaron diferencias en desarrollo positivo entre grupos

de adolescentes, aunque esta relación entre estatus familiar y desarrollo estuvo mediada por el mejor estilo parental que mostraron los padres y madres de mayor estatus.

Para terminar, nos gustaría hacer referencia a algunas de las limitaciones del estudio, como fueron el no disponer de un número más amplio de centros educativos incluidos en la muestra o el hecho de que las competencias fueron evaluadas a partir de la opinión del adolescente. Hubiera sido interesante, aunque mucho más costoso, disponer de una muestra de centros más representativa de la diversidad existente en nuestra comunidad, y evaluar habilidades y competencias mediante pruebas de ejecución. No obstante, y a pesar de esas limitaciones, el estudio tiene muchas fortalezas, entre las que merece destacarse el haber analizado en profundidad una amplia variedad de contextos, de cuya importancia para el desarrollo adolescente se ha obtenido una clara evidencia empírica, lo que supuso la elaboración de escalas para evaluar los activos principales de los tres contextos fundamentales en los que crecen chicos y chicas adolescentes: la familia, la escuela y el barrio. También hay que mencionar la cantidad y variedad de instrumentos utilizados para evaluar tanto la competencia como el desajuste, y que van más allá de otros estudios que se centran casi exclusivamente en problemas, y que emplean medidas de escasa fiabilidad y basadas en un número muy reducido de ítems o reactivos. En ese sentido, una aportación fundamental del estudio ha sido la elaboración y validación de un conjunto de instrumentos psicométricos apropiados para medir la mayoría de competencias incluidas en el modelo de desarrollo positivo. Esperamos que los resultados de este trabajo contribuyan a mejorar el desarrollo de jóvenes y adolescentes y favorezcan una transición saludable a la etapa adulta.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aciego de Mendoza, R., Domínguez, R. y Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema* 15(4), 589-594.

Adelman, H. S. y Taylor, L. (2007). Systemic Change and School Improvement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 55-77.

Adelman, H.S. y Taylor, L. (2000). Shaping the future of mental health in schools. *Psychology in the Schools*, 37, 49-60.

Álvarez, M. (2001). *El liderazgo educativo y la profesionalización docente*. Buenos Aires: Consejo Superior de Educación Católica.

Antúnez, S. (2000). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Ice. Horsori.

Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración*. Madrid: La Muralla.

Armsden, G. C. y Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.

Aunola, K., Stattin, H. y Nurmi, J. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of adolescence*, 23(2), 205-222.

Baessler, J. y Schwarzer, R. (1993). Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la Escala de Autoeficacia general. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8.

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

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

Barber, B. K., Olsen, J. E. y Shagle, S. C. (1994). Associations between Parental Psychological and Behavioral Control and Youth Internalized and Externalized Behaviors. *Child development*, 65, 1120 - 1136.

Barber, B. L., Eccles, J. S. y Stone, M. R. (2001). Whatever happened to the jock, the brain, and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. *Journal of Adolescent Research*, 16, 429-455.

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

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

Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties. En G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 111-142). Hauppauge, New York: Nova Science Publishers.

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

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

Bass, B. (1997). Does the transactional/transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52, 190-139.

Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. En P. A. Cowan y E. M. Hetherington (Eds.), *Advances in family research* (Vol. 2). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Benson, P.L., Scales, P.C., Hamilton, S.F. y Sesman, A. Jr. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. In R.M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology (6th ed., pp. 894–941)*. New Jersey: Wiley.

Berryhill, J.C. y Prinz, R. (2003). Environmental Interventions to Enhance Student Adjustment: Implications for Prevention. *Prevention Science*, 4, 65-87.

Beyers, J. M., Loeber, R., Wikström, P. H. y Stouthamer-Loeber, M. (2001). What predicts adolescent violence in better - off neighborhoods? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 369-338.

Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75(1), 69-95.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press. (Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987).

Brown, B., Mounts., N., Lamborn, S. y Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64, 467-482.

Browning, C. R., Burrington, L. A., Leventhal, T. y Brooks-Gunn, J. (2008). Neighborhood structural inequality, collective efficacy, and sexual risk behavior among urban youth. *Journal of Health and Social Behavior*, 49(3), 269-285.

Cancino, J. M. (2005). The utility of social capital and collective efficacy: social control policy in nonmetropolitan settings. *Criminal Justice Policy Review*, 16, 287-318.

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

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.

Collins, W. A. y Laursen, B. (1992). Conflict and the transition to adolescence. En C. U. Shantz y W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 216-241). New York: Cambridge University Press.

Collins, W. A., Laursen, B., Mortensen, N., Luebker, C. y Ferreira, M. (1997). Conflict processes and transitions in parent and peer relationships: Implications for autonomy and regulation. *Journal of Adolescent Research*, 12, 178-198.

Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. y Bornstein, M. H. (2000). Contemporary Research on Parenting: The Case for Nature and Nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218-232.

Cooley, V. E., Henriksen, L. W., Van Nelson, C. y Thompson Jr., J. C. (1995). A study to determine the effect of extracurricular participation on student alcohol and drug use in secondary schools. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 40, 71-87.

Cooper, C. R., Grotevant, H. D. y Condom, S. M. (1983). Individuality and connectedness in the family as a context for adolescent identity formation and role-taking skill. En H. D. Grotevant y C. R. Cooper (Eds.), *New directions for child development: Adolescent development in the family* (pp. 43-59). San Francisco: Jossey-Bass.

Cowie, H. y Hutson, N. (2005). Peer support: a strategy to help bystanders challenge school bullying, *Pastoral Care in Education*, 23 (2), 40-44.

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

Creemers, B.P.M. y Reezigt, G.J. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: the background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 359-371.

Cruz, J.M. y Martín, M. (1998) Las relaciones interpersonales expresadas y deseadas por la comunidad educativa. *Bordón*, 50, 35-45.

Cummings, C. (2000). *Winning Strategies for Classroom Management*, Alexandria, VI., Association for Supervision and Curriculum Development.

Darden, C. A., Ginter, E. J. y Gazda, G. M. (1996). Life skills development scale - adolescent form: The theoretical and therapeutic relevance of life-skills. *Journal of Mental Health Counseling*, 18, 142-163.

Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

Dekovic, M. (1999). Parent-adolescent conflict: possible determinants and consequences. *International journal of behavioural development*, 23, 977-1000.

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

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

Duncan, G. J. y Magnuson, K. A. (2003). Off with Hollingshead: Socioeconomic resources, parenting, and child development. En M. B. Bornstein, R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 83-106). Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Duncan, S. C., Duncan, T. E., Strycker, L. A. (2002). A multilevel analysis of neighborhood context and youth alcohol and drug problems. *Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research*, 3(2), 125-133.

- Dupere, V. y Perkins, D. D. (2007). Community types and mental health: a multilevel study of local environmental stress and coping. *American Journal of Community Psychology*, 39, 107-119.
- Dusek, J. B. y McIntyre, J. G. (2003). Self-concept and self-esteem development. En G. R. Adams y M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 290-309). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Eccles, J., Lord, S. y Roeser, R. (1996). The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. En D. Cicherti y S. Toth (Eds.): *Adolescence: opportunities and challenges*. Rochester: University of Rochester Press.
- Elder, C., Leaver-Dunn, Wang, M. Q., Nagy, S. y Green, B. L. (2000). Organized group activity as a protective factor against adolescent substance use. *American Journal of Health Behavior*, 24, 108-113.
- Elder, G. H. y Conger R. D. (2000). *Conceptual considerations in resilience*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. y Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Emmons, C.L., Comer, J.P. y Haynes, N.M. (1996). Translating theory into practice: Comer's theory of school reform. En J.P. Comer, N.M. Haynes, E. Joyner y M. Ben-Avie (Eds.): *Rallying the whole village* (pp. 27-41). Nueva York: Teachers College Press.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Findley, D. y Findley, B. (1992). Effective schools: the role of the principal. *Contemporary Education*, 63(2), 102-104.
- Fink, D. y Stoll, L. (2000). Promover y mantener el cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 78-81.

Fletcher, A. C., Steinberg, L. y Williams-Wheeler, M. (2004). Parental Influences on Adolescent Problem Behavior: Revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, 75(3), 781-796.

Freiberg, H. J. (1999). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Environments*. Londres: Falmer Press.

Furstenberg, F. F. (2001). Managing to making it. Afterthoughts. *Journal of Family Issues*, 22, 150-162.

Gairín, J. y Villa, A. (1999). *Los Equipos Directivos de los Centros docentes. Análisis de su funcionamiento*. Bilbao: Universidad de Deusto.

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.

Ginsburg, G. y Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.

Glasgow, K. L., Dornbush, S. M., Troyer, L., Steinberg, L. y Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 63(3), 507-529.

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

Gonder, P. O. (1994). *Improving school climate & culture*. Arlington, VA, American Association of School Administrators.

González Galán, A. (2000) *Calidad, eficacia y clima en centros educativos: modelos de evaluación y relaciones causales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, tesis doctoral.

González Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.

Granic, I., Dishion, T. J. y Hollenstein, T. (2003). The family ecology of adolescence: A dynamic systems perspective on normative development. En G. R. Adams y M. Berzonsky (Eds.), *The Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 60-91). Oxford, UK: Blackwell.

Gray, M. R. y Steinberg, L. (1999). Unpacking Authoritative parenting: Reassessing a Multidimensional Construct. *Journal of Marriage and The Family*, 61(3), 574-588.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Utne O'Brien, M., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.

Grotevant, H. D. y Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships: A perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence. *Human development*, 29, 82-100.

Grych, J. H., Seid, M. y Fincham, S. D. (1992). Assessing marital conflict from the child's perspective: The children's perception of interparental conflict scale. *Child Development*, 63, 558-572.

Hall, G. (1984). Effects of three principal style on school improvement. *Educational leadership*, 41(5), 22-47.

Hargreaves, A. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 23-46.

Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (1998). *Repensar la educación para los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.

Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. New York: The Free Press. (Trad. Cast.: *El mito de la educación*. Barcelona: Grijalbo, 1999).

Hartup, W. W. y Laursen, B. (1991). Relationships as developmental contexts. En R. Cohen y A. W. Siegel (Ed.), *Context and development* (pp. 257-279). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Hawkins, J., Catalano, R. y Miller, J. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence an early adulthood: Implications for substance abuse preventive. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64-105.

Hawkins, J.D., Guo, J., Hill, K.G. y Battin-Pearson, S. (2000). Long term effects of the Seattle Social Development Intervention on school bonding trajectories. En J. Maggs y J. Schulenberg (Eds.), *Applied Developmental Science: Special Issue: Prevention as Altering the Course of Development*, 5(4), 225-236.

Haynes, N.M., Emmons, C. y Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321-329.

Haynie, D. L., Silver, E. y Teasdale, B. (2006). Neighborhood characteristics, peer influence, and adolescent violence. *Journal of Quantitative Criminology*, 22, 147-169.

Heaven, P. (2001). *The social psychology of adolescence*. New York: Palgrave.

Hernández, F. y Sancho, J.M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria*. Madrid: CIDE-MEC.

Hetherington, E. M. y Anderson, E. R. (1988). The effects of divorce and remarriage on early adolescents and their families. En M. D. Levine y E. R. McAnarney (Eds.), *Early adolescent transitions* (pp. 49-67). Lexington, Massachusetts: Lexintong Books.

Hill, T. D., Ross, C. E. y Angel, R. J. (2005). Neighborhood disorder, psychophysiological distress, and health. *Journal of Health & Social Behavior*, 46, 170-186.

Holloway, S., Mulherin, S. (2004). The effect of adolescent neighborhood poverty on adult employment. *Journal of Urban Affairs*, 26(4), 427-454.

Holmbeck, G. N. (1996). *A model of family relational transformations during the transition to Adolescence: Parent-Adolescent Conflict and adaptation*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Holmbeck, G. N. y Hill, J. P. (1991). Conflictive Engagement, Positive Affect and Menarche in Families with Seventh-Grade Girls. *Child Development*, 62, 1030-1048.

Holmbeck, G. N. y O'Donnell, K. (1991). Discrepancies between perceptions of decision making and behavioural autonomy. En R. L. Paikoff (Ed.), *Shared views in the family during adolescence: New directions for child development* (pp. 51-69). San Francisco: Jossey-Bass.

Holmbeck, G. N., Paikoff, R. L. y Brooks-Gunn, J. (1995). Parenting Adolescents. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (Vol. 1, pp. 91-118). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij (Eds.), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, (pp. 71-101). Madrid: Santillana-Aula XXI.

Hoy, W. K. y Feldman, J. A. (1999). Organizational Health Profiles for Higher Schools. En H. J. Freiberg (Ed.), *School Climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, (pp. 84-103). Londres: Falmer Press.

Hoy, W.K. y Clover, S.I. (1986) Elementary school climate: a revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22 (1), 93-100.

Hoy, W.K., Tarter, J. C. y Kottkamp, R. B. (1991). *Open School/Healthy Schools Measuring Organizational Climate*. Londres: Sage.

Huebner, E. S. (1991). Further validation of the Students Life Satisfaction Scale: The independence of satisfaction and affect rating. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9, 363-368.

Iraurgi, I., Martínez-Pampliega, A., Sanz, M., Cosgaya, L., Galindez, E. y Muñoz, A. (2007). Adaptación española del CPIC. Escala de conflicto interparental desde la perspectiva de los hijos y desarrollo de una versión abreviada (CPIC-36). *Letras de Deusto*, 37, 149-168.

Jerusalem, M. y Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought Control of Action* (pp. 195-213). Washington, District of Columbia: Hemisphere.

Jiménez, T., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 227-236.

Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence*, 29, 589-611.

Kerr, M. y Stattin, H. (2000). What Parents know, How They Know it, and Several Forms of Adolescent Adjustment: Further Support for a Reinterpretation of Monitoring. *Developmental Psychology*, 36(3), 366-380.

Keyes, C. L. (2003). Complete mental health: An agenda for the 21st century. En J. Haidt (Ed.), *Flourishing* (pp. 293-312). Washington, DC: American Psychological Association.

Kohn, A. (1996). *Beyond Discipline: From Compliance to Community*. Alexandria, VA: ASCD.

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. y Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159.

Kurdek, L. y Fine, M. (1994). Family acceptance and family control as predictors of adjustment in young adolescence: linear, curvilinear, or interactive effects. *Child Development*, 65, 1137-1143.

Lambert, S. F., Brown, T. L., Phillips, C. M. y Jalongo, N. S. (2004). The relationship between perceptions of neighborhood characteristics and substance use among urban African American adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 34, 205-218.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, N. L. y Dornbush, S. M. (1991). Pattern of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.

Landers, D. M. y Landers, D. M. (1978). Socialization via interscholastic athletics: Its effects on delinquency. *Sociology of Education*, 51, 299-303.

Larson, R.W., Richards, M.H., Moneta, G., Holmbeck, G. y Duckett, E. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology*, 32, 744-754.

Laursen, B. y Collins, W. A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115(2), 197-209.

Lemos, S., Vallejo, G. y Sandoval, M. (2002). Estructura factorial del Youth Self Report (YSR). *Psicothema*, 14, 816-822.

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

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.

Leventhal, T., Dupere, V. y Brooks-Gunn, J. (2009). Neighborhood influences on adolescent development. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 411-443). New York: John Wiley and Sons.

Likert, R. (1974). *Le gouvermet participatif de l'Entrprise*. Paris: Collection.

Maccoby, E. (2002). Parenting effects: Issues and controversies. En L. B. P. Borkowski (Ed.), *Parenting and the Child's World*. Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

Maccoby, E. E. y Martin, J. (1983). Socialization in The Context of the family Parent-child interactions. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child Psychology* (Vol. 4, pp. 1-101). New York: Wiley.

Mahoney, J. L. (2000). Participation in school extracurricular activities as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71, 502-516.

Mahoney, J. y Cairns, R. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33, 241-253.

Marchesi, A. y Hernández, C. (2000). *El fracaso escolar*. Madrid: Fundación por la modernización de España.

Marcus, N. E., Lindahl, K. M. y Malik, N. M. (2001). Interparental Conflict, Children's Social Cognitions, and Child Aggression: A Test of a Mediational Model. *Journal of Family Psychology*, 15(2), 315-333.

Marsh, H. W. y Kleitman, S. (2002). Extracurricular activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72, 464-512.

Martín Bris, M. (1999). *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación*. Madrid: Universidad de Alcalá-MEC.

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

Moreno, A. y del Barrio, C. (2000). *La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires: Aique.

Morris, M. (2002). A psychometric evaluation of the post-divorce parental conflict scale. *Dissertation Abstracts International: section B. The Sciences and Engineering*, 63(1-B), 541.

Morris, M. H. y West, C. (2000). An evaluation of the post-divorce parental conflict scale. *Journal of Divorce and Remarriage*, 33, 77-91.

Muñoz Repiso, M., Murillo, F.J., Barrio R., Brioso, M.J., Hernández, M.L. y Pérez-Albo, M.J. (2000). <http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=inv02b4&contenido=/espanol/investigacion/calidad/biblioteca/inv02b4m.htm> - p#pLa Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos. Madrid: CIDE.

Murillo, F.J. (2002) El clima como factor de eficacia escolar. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 3-6.

Murillo, F.J. (2005). *Investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

Murillo, F.J. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia de las Escuelas Españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.

Nebus, M. C. (1998). Caught in the middle: Achieving individuation and intimacy in the context of parental conflict. *Dissertation Abstracts International: section B. The Sciences and Engineering*, 59,1887.

Nowakowski, J., Bunda, M.A. y Working, R. (1985) *A handbook of educational variables. A guide to evaluation*. Boston: Kluwer Nijhoff Publ.

O'Brien, M.U., Weissberg, R.P. y Shriver, T.P. (2003). Educational leadership for academic, social, and emotional learning. En M.J. Elias, H. Arnold, H. y C. Hussey, C. (Eds.) *EQ + IQ = Best leadership practices for caring and successful schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Obeidallah, D., Brennan, R. T., Brooks-Gunn, J. y Earls, F. (2004). Links between pubertal timing and neighborhood contexts: Implications for girls' violent behavior. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43, 1460-1468.

Oliva, A. y Parra, A. (2001). Autonomía emocional durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*, 24, 181-196.

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., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M.A., Ríos, M. y Antolín, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Consejería de Salud, Junta de Andalucía.

Oliva, A., Morago, J. y Parra, A. (2009). Protective effects of supportive family relationships and the influence of stressful life events on adolescent adjustment. *Anxiety, Stress & Coping*, 22 (2), 137-152.

Oliva, A., Parra, A. y Arranz, A. (2008). Estilos relacionales materno y paterno y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 31, 93-106.

Oliva, A., Parra, A. y Sánchez-Queija. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20, 3-16.

Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. y López, F. (2007). Estilos educativo materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23 (1), 49-56.

Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M.A. (en prensa). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*.

Parra, A. y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de psicología*, 18, 215-231.

Parra, A. y Oliva, A. (2009). Longitudinal research on the development of emotional autonomy during adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 66-75.

Parra, A., Oliva, A. y Antolín, L. (2009). Los programas extraescolares como recurso para fomentar el desarrollo positivo adolescente. *Papeles del Psicólogo*, 30, 3-13.

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

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.

Pelegrina, S., Garcia, M. C. y Casanova, P. F. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y aprendizaje*, 25(2), 147-168.

Persson, A., Kerr, M. y Stattin, H. (2007). Staying in or moving away from structured activities: explanations involving parents and peers. *Developmental Psychology*, 43, 197-207.

Petrides, K.V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.

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: American Psychological Association.

Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A. y Meece, D. W. (1999). The impact of after-school peer contact on early adolescent externalizing problems is moderated by parental monitoring, perceived neighborhood safety, and prior adjustment. *Child development*, 70(3), 768-778.

Putnam, R.D. (1993). The prosperous community: social capital and public life. *The American Prospect*, 13, 35-42.

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

Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C y Schaffer, G. (2005). *World Class Schools: International Perspectives on School Effectiveness*. Londres: Routledge.

Richmond, M. y Stocker, C. (2003). Siblings' differential experiences of marital conflict and differences in psychological adjustment. *Journal of Family Psychology*, 17(3), 339-350.

Rodrigo López, M.J., Maiquez, M.L., García, M., Medina, A. Martínez, M.A., Martín, J.C. (2006). La influencia de las características personales y contextuales en los estilos de vida en la adolescencia: aplicaciones para la intervención en contextos de riesgo psico-social. *Anuario de Psicología*, 37 (3), 259-276.

Roeser, R.W. y Eccles, J.S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123-158.

Romasz, T.E., Cantor, J.H. y Elias, M.J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emocional learning programs. *Evaluation and Program Planning*, 27, 89-103.

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

Roth, J. y Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7, 94-111.

Rueter, M. A., Scaramella, L., Wallace, L. E. y Conger, R. D. (1999). First onset of depressive or anxiety disorders predicted by the longitudinal course of internalizing symptoms and parent-adolescent disagreement. *Archives of General Psychiatry*, 56, 726-732.

Rueter, M. y Conger, R. (1998). Reciprocal influences between parenting and adolescent problem-solving behavior. *Developmental Psychology*, 37, 1470-1482.

Rutter, M., Graham, P., Chadwick, O.F.D. y Yule, W. (1976). Adolescent turmoil: fact of fiction? *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 35-56.

Salter, R. D. (2001). The relationship between witnessing domestic violence and juvenile offenders' own violent behavior. *Dissertation Abstracts International: section B. The Sciences and Engineering*, 61(11-B), 6147.

Sampson, R. J. (1992). Family management and child development: Insights from social disorganization theory. En J. McCord (Ed.), *Facts, frameworks, and forecasts: Advances in criminological theory* (pp. 63-93). New Brunswick, New Jersey: Transaction Books.

Sampson, R. J. (1997). Collective regulation of adolescent misbehavior: Validation results from eighty Chicago neighborhoods. *Journal of Adolescent Research*, 12, 227-244.

Sánchez-Queija, I y Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 71-86.

Sánchez-Queija, I. Oliva, A. y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21 (3), 259-271.

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

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

Scales, P., Benson, P., Leffert, N. y Blyth, D. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27-46.

Schaefer, E. S. (1965). A configurational analysis of children's reports of parent behavior. *Journal of Consulting Psychology, 29*, 552-557.

Schein E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Schröder, K. y Zhang, J. X. (1996). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, y Chinese versions of the General Self-Efficacy scale. *Applied Psychology: An International Review, 46*(1), 69-88.

Sheeber, L., Hops, H., Alpert, A., Davis, B. y Andrews, J. (1997). Family support and conflict: prospective relations to adolescent depression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 25*, 333-344.

Sheffield, K. A. (2002). Child appraisals of inter-parental conflict and behavioural adjustment during family dissolution. *Dissertation Abstracts International: section B. The Sciences and Engineering, 63*(1-B), 569.

Sherwood, H. B. (2001). Managing marital discord: validating the parental management of conflict scales. *Dissertation Abstracts International: section B. The Sciences and Engineering, 61*(10-B), 5581.

Smetana, J. G. (Ed.). (1996). *Adolescent-parent conflict: implications for adaptative and maladaptative development*. Rochester, New York: University Rochester Press.

Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies, 36* (1), 3-34.

Steinberg, L. (1990). Interdependence in the family: autonomy, conflict and harmony in the parent-adolescent relationship. En S. S. Feldman y G. L. Elliott (Eds.), *At the threshold: the developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Steinberg, L. (2001). We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of research on adolescence, 11*(1), 1-19.

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

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

Steinberg, L., Darling, N. E., Fletcher, A. C., Brown, A. B. y Dornbush, S. M. (1995). Authoritative parenting and adolescent adjustment: An ecological journey. En P. Moen, G. H. Elder y K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development* (pp. 423-466). Washington, DC: American Psychological Association.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. y Darling, N. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, school involvement and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.

Stockard, J. y Mayberry, M. (1992), *Effective Educational Environments*, Londres: Sage Publications.

Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

Stoll, L., Earl, L y Fink, D. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.

Taiguri, R. (1968) The concept of organizational climate. En R. Taiguri y G. H. Litwin (Eds.), *Organizational climate explorations of a concept*. Harvard University Division of Research: Graduate school of Business Administration.

Tarnell, A. H. (2003). Children's perceptions of marital conflict and their self-esteem, peer-relationships, and social competence. *Dissertation Abstracts International: section B. The Sciences and Engineering*, 64(4-B), 1994.

Taylor, M. (2000). *Top down meets bottom up: Neighbourhood management*. York: Joseph Rowntree Foundation.

- Thomas S., Smees R., MacBeath J., Robertson P. y Boyd B. (2000). Valuing pupils' views in Scottish schools. *Educational Research and Evaluation*, 6 (4), 281-316.
- Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Archidona:Aljibe.
- Trianes, M.V. y Fernández-Figarés, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: DDB.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L., Raya, S. y Muñoz, A. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18 (2), 272-277
- Walberg, H.J. (1982). *Improving educational standards and productivity. The research basis for Policy*. Berkeley: McCutchan.
- Weare, K. (2004). *Developing the Emotionally Literate School*. Londres: Paul Chapman.
- Westling, M. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253-274.
- Wickrama, K. A. S., Merten, M. J. y Elder, G. H. Jr. (2005). Community influence on precocious transitions to adulthood: Racial differences and mental health consequences. *Journal of Community Psychology*, 33, 639-653.
- Yoneyama S y Rigby K (2006). Bully/victim students and classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25, 34-41.
- Zabalza, M. Á. (1996). El clima. Concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo. En G. Domínguez y J. Mezanza (Eds.), *Manual de organización de instituciones educativas* (pp. 265-302). Madrid: Escuela Española.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg. H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.



JUNTA DE ANDALUCIA