



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Desarrollo positivo adolescente y su relación con el ajuste
escolar

Autor

Carlos Martín Jaurrieta

Director

Santos Orejudo Hernández

Facultad de Educación
2015



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Desarrollo positivo adolescente y su relación con el ajuste
escolar

Autor

Carlos Martín Jaurrieta

Director

Santos Orejudo Hernández

Facultad de Educación
2015

"La única costumbre que hay que enseñar a los niños es que no se sometan a ninguna".

Jean Jacques Rousseau (1712-1778)

Al doctor Santos Orejudo, por segunda vez y espero que no última.

A mi familia y amigos.

Gracias.

Desarrollo positivo adolescente y su relación con el ajuste escolar

Resumen

La adolescencia es una etapa de la vida en la cual la persona tiene que adaptarse a múltiples transformaciones sociales, psicológicas y físicas, a la vez que responde a las exigencias de los entornos donde se desenvuelve (Bordignon, 2005). Uno de los entornos más demandantes es el entorno escolar (Gaeta y Martín, 2009). Este enfoque entorno al ajuste escolar, se enmarca dentro de los Modelos Teóricos de Ajuste Persona-Contexto (Martínez, 2008).

La finalidad de esta revisión teórica es mostrar el estado de la cuestión en la relación existente entre el ajuste escolar y el “desarrollo positivo adolescente”, constructo de relativo nuevo cuño muy relacionado con la psicología positiva, cuyo enfoque se basa en desarrollar las fortalezas los jóvenes, en lugar de centrarse en sus problemas. Bajo este prisma, se busca apoyar el desarrollo de aquellos atributos que actúan como protectores y favorecedores de dicho ajuste (Office for Youth, 2010). Para este trabajo se utiliza una metodología basada en la revisión bibliográfica.

Los resultados obtenidos en la mayoría de los estudios muestran, en general, la bondad de este enfoque, si bien, tanto por su relativa novedad como por lo complejo de su estructura teórica y abordaje práctico, se precisa mucha más investigación adicional para poder llegar a conclusiones científicamente validas.

Palabras clave

Ajuste escolar, adolescencia, desarrollo positivo.

Positive Adolescent development and its relationship with school adjustment

Abstract

The adolescence is a stage of life in which person has to adapt to multiple social, psychological and physical transformations while, simultaneously, a response must be given to the different requirements that raise in the environments where she is unrolled (Bordignon, 2005). One of the most demanding enviroments is the school (Gaeta y Martín, 2009). This approach to the school adjustment is placed inside the Theoretical Models of Adjustment Person – Context. (Martínez, 2008).

The main purpose of this essay is to analyze the existing relationship between the school adjustment and the “positive adolescent development”. This construct is closed related with positive psychology and it is about strengthening the positive attributes adolescents need by focusing on the promotion of positive experiences and qualities. It is an approach that builds on participants’ strengths rather than focusing on perceived problems or issues (Office for Youth, 2010). With this aim, a theoretical study based on bibliographic review is developed.

The results generally obtained in the majority of the researches, show the goodness of this approach, even though, due to its relative novelty and its complexity (theoretical structure and practical approach), much more additional research is required in order to scientifically valid conclusions.

Keywords

School adjustment, adolescence, positive development.

Índice

Primera parte: introducción y justificación.....	10
Estructura del trabajo.....	12
Relación con las competencias del título.....	14
Segunda parte: desarrollo del trabajo.....	17
Adolescencia.....	18
Ajuste escolar/Fracaso escolar.....	20
Psicología Positiva.....	24
Optimismo.....	26
Desarrollo positivo adolescente.....	29
Introducción: definición y características.....	29
Aproximación histórica al estudio del desarrollo adolescente.....	30
Modelos teóricos de DPA: internacional y España.....	31
Modelo de las 5 “C”.....	31
Modelo de Oliva.....	32
Desarrollo positivo adolescente y ajuste escolar.....	35
Programas de desarrollo positivo.....	43
El desarrollo positivo en la Educación Infantil y Primaria.....	50
Conclusiones.....	52
Referencias.....	54

PRIMERA PARTE:

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La adolescencia es una etapa de la vida donde la persona tiene que adaptarse a múltiples transformaciones sociales, psicológicas y físicas, a la vez que responde a las exigencias de los entornos donde se desenvuelve (Bordignon, 2005). Uno de los entornos más demandantes es el entorno escolar (Gaeta y Martín, 2009).

Prácticamente la totalidad de los estudios que se realizan acerca del ajuste escolar (entendido en muchas ocasiones como “fracaso escolar”) en España muestran una serie de datos que revelan el cariz que está tomando la situación, como podemos ver en los datos siguientes.

En lo relativo al abandono escolar prematuro, definido como el porcentaje de personas de 18-24 años de edad con cualificaciones de nivel de primer ciclo de enseñanza secundaria como máximo y que no se encuentran ya en el sistema de educación o formación, España ofrece unos resultados del 24,19%, liderando el ranking de la UE-27, frente a Eslovenia con un 4,4% o la propia media conjunta de un 12,8% (MECD, 2013). En lo que se refiere a otro indicador relacionado con el fracaso escolar, el número de repeticiones, según el Informe PISA de 2009, el 36% del alumnado español de 15 años que participó en la prueba había repetido por lo menos un curso, en tanto en cuanto ese dato en la OCDE rondaba el 13% (OCDE, 2010). Ese mismo estudio mostraba claramente que esa situación se agravaba más en la educación secundaria obligatoria. Un último indicador relacionado con el fracaso escolar es el sentimiento de pertenencia al centro, diferentes estudios han comprobado su alta vinculación con los resultados académicos (MEC, 2006). Todos estos datos revelan de manera incuestionable la importancia que tiene este aspecto en el conjunto de la educación en España y la pertinencia, por tanto, de su abordaje académico.

Por otro lado, en esta segunda década del siglo XXI, no hay nadie que ponga en duda la importancia de los factores personales y emocionales cuando se trata de la consecución de logros y/o de la explicación de dicha consecución o no de los mismos. Esto queda más evidente cuando se habla de la adolescencia, etapa de gran labilidad psicofísica y emocional, y de su relación con el fracaso escolar, uno de los eventos vitales más importantes que pueden ocurrir en esa edad.

VARIABLES COMO EL AUTOCONTROL, EL OPTIMISMO, LA AUTOIMAGEN, LA PROSOCIALIDAD, LA EMPATÍA,

etc.(cada una con una trayectoria histórica de investigación diferente en el tiempo), han mostrado, como se verá más adelante, su capacidad de modulación y mediación sobre los éxitos y fracasos, la interpretación de los mismos y la evolución personal posterior.

Otro aspecto que debe destacarse es que si bien es cierto que cada uno de estos constructos había sido estudiado y trabajado de forma separada o, incluso, relacionando varios de ellos de manera agrupada, no resulta también menos cierto que no se habían integrado en un marco teórico muy superior ni para una etapa de la vida determinada hasta que no se inicia el denominado “desarrollo positivo adolescente”, en el cual, además de articular conceptos teóricos anteriores, surgen nuevas propuestas como consecuencia de la profundización en su estudio. Todo este apartado se verá con mayor profundidad en páginas posteriores.

Por último, este trabajo ofrece la oportunidad de reflexionar (especialmente al propio autor) acerca de dos cuestiones íntimamente relacionadas, la importancia de tener en cuenta los factores objeto de estudio de este trabajo como aspectos determinantes del ajuste escolar del alumnado de enseñanzas medias (ESO, bachiller, formación profesional en todas sus modalidades) y la necesidad de contemplar la implementación de programas específicos (aparte del tratamiento transversal del que sean objeto) que doten de herramientas personales que permitan por un lado evitar con mayor probabilidad el fracaso escolar y, en todo caso, disminuir las consecuencias personales y sociales del mismo.

La finalidad de este trabajo es, pues, mostrar el estado de la cuestión en la relación existente entre el ajuste escolar y el “desarrollo positivo adolescente”.

Estructura del trabajo

El documento que se desarrolla a continuación surge del interés por investigar los problemas de ajuste escolar entre los adolescentes y de que manera estos se relacionan con el desarrollo positivo adolescente.

Desde un enfoque metodológico, se utiliza la revisión bibliográfica para profundizar sobre los dos constructos a estudio en este trabajo, desde perspectivas históricas, teóricas y prácticas.

La bibliografía/webgrafía utilizada para la realización de este trabajo fin de grado esta

principalmente recopilada de Internet (Dialnet, Psycodoc, Google Scholar/Académico, Bases de datos del CSIC, Scopus, Science Direct, Eric y el propio Alcorze; la mayoría han podido ser utilizados de forma completa, sin embargo, en algunas publicaciones, sólo se ha podido acceder al abstract al ser necesario pagar para consultar la totalidad del documento). El uso fundamental de recursos digitales responde a una triple causalidad, la mayor facilidad de acceso, el mayor volumen de información disponible y la mayor novedad de las referencias. Quiero resaltar de forma especial la red social ResearchGate, una herramienta de colaboración dirigida a personas que hacen ciencia de cualquier disciplina y que permite contactar con diferentes investigadores que, en su gran mayoría, están dispuestos a colaborar y facilitar documentos de forma gratuita.

Siempre que es posible, se utilizan fuentes primarias, aunque en ocasiones se hace uso de fuentes secundarias, cuya mayor virtud es servir de orientación para una mejor búsqueda de las primeras.

Por último, y dentro de este apartado metodológico, las obras referenciadas lo son siempre siguiendo criterios de relevancia de las mismas y de sus autores, el reconocimiento de sus publicaciones de aparición, la proximidad temporal y la novedad de sus aportaciones.

En este capítulo introductorio se intentan mostrar las razones que explican la elección de este TFG así como el problema de investigación sobre el que se trabaja

En el segundo capítulo se exponen los aspectos teóricos de los diferentes constructos trabajados en esta investigación y, así mismo, se observa el “estado de la cuestión” en el momento actual.

El tercer capítulo sirve para, a modo de consecuencia del planteamiento del problema de investigación, exponer los objetivos principales y formular las hipótesis que serán contrastadas con posterioridad.

El capítulo cuatro hace referencia a la metodología: participantes, variables, instrumentos y procedimiento (recolección de los datos, tipo de diseño, y procedimiento estadístico).

El capítulo quinto muestra los resultados más relevantes para la investigación así como su análisis.

En el sexto capítulo se encuentran las conclusiones y la discusión. También se exponen las limitaciones y se proponen nuevas líneas de investigación.

El capítulo siete incluye las referencias bibliográficas, y, por último, los anexos se encuentran en el capítulo final donde, además de recogerse los instrumentos utilizados, se explica su uso e interpretación.

Relación con las Competencias del Título

Este TFG y su posterior exposición-defensa pretende demostrar la capacitación adecuada para afrontar los retos educativos y alcanzar los objetivos del Título de Grado en Educación Primaria (según la guía del trabajo fin de grado de la Universidad de Zaragoza), destacando con mayor relevancia, dada su relación con el tipo de trabajo que se ha llevado a cabo, los siguientes objetivos:

(CG 6) ... Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

(CG 7) Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa y comprometida, atendiendo especialmente a la promoción de los valores de la dignidad humana, la igualdad entre hombres y mujeres, la libertad y la justicia.

(CG 8) ... Analizar críticamente los nuevos conceptos y propuestas sobre educación que provengan tanto de la investigación y de la innovación, como de la administración educativa.

(CG 13). Comprometerse a motivar y a potenciar el progreso escolar del alumnado en el marco de una educación integral, y promover su aprendizaje autónomo partiendo de los objetivos y los contenidos propios de cada nivel educativo, con expectativas positivas de progreso del alumnado, renunciando a los estereotipos establecidos y externos al aprendizaje, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación.

(CT 2) Entender el aprendizaje como un hecho global, complejo y trascendente...

(CT 14). Buscar, gestionar, procesar, analizar y comunicar la información de manera eficaz, crítica y creativa.

Un último apunte final en relación con este apartado. Soy consciente de que, en general, la etapa adolescente escapa del campo de actuación habitual de un maestro de primaria cuyas edades de referencia se sitúan entre los 6 y 12 años (aunque, en algunas cuestiones, el alumnado de 5º y 6º ya podría ser susceptible de actuaciones similares). No tanto así, el de Educación Especial o Pedagogía Terapéutica, que también podemos encontrar en Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y que puede llegar a los 14 años dentro todavía de la Educación Primaria. Pero, además, esta sería solamente una visión parcial del ámbito de trabajo posible, ya que también encontramos profesionales de Magisterio en Formación Profesional (Intervención sociocomunitaria y Servicios a la comunidad), en educación de adultos (donde una parte importante de ellos son adolescentes con dificultades en el ajuste escolar) y en un buen número de actividades dentro de la educación no formal. Yo mismo he tenido la oportunidad de trabajar en un Centro Sociolaboral con jóvenes mayores de 16 años en riesgo de exclusión social así como en una escuela municipal de jardinería con alumnado con diversidad funcional, en ambos casos, dentro del área de Formación Básica. Teniendo en cuenta estas cuestiones, no es tanto que la adolescencia no sea un tema para graduados en Magisterio, sino que, quizás, esta etapa no este suficientemente contemplada en el currículo de la carrera.

Es evidente, que cuanto más tempranas sean las edades de inicio en este tipo de intervenciones, mejores podrán ser sus resultados, dado que la evolución de la persona es un continuo en el cual cualquier tipo de parcelación o acotación, unicamente tienen utilidad para facilitar su comprensión, pero no dejan de ser artificios dudosamente reflejados en la realidad.

SEGUNDA PARTE:

DESARROLLO DEL TRABAJO

Adolescencia

La adolescencia es una de las etapas de la vida consideradas clave en la formación de la personalidad adulta. Según la ONU abarca de los 10 a los 19 años pero ella misma reconoce que existen múltiples dificultades a la hora de acotar más exactamente tanto esta cuestión como las diferentes características que se dan en los distintos lugares del mundo, teniendo en cuenta la componente sociocultural del término (UNICEF, 2011). En todo caso, se puede describir la adolescencia como “como un periodo de transición en el cual los individuos experimentan importantes cambios físicos, cognitivos y socioafectivos encaminados a la madurez” (Dumont y Provost 1999:344).

La etapa adolescente puede, a su vez, ser subdividida en tres fases (Casas y Ceñal, 2005):

a) Adolescencia temprana (11-13 años)

La característica fundamental de esta fase es el rápido crecimiento corporal, con la aparición de los caracteres sexuales secundarios. Se caracterizan por su existencialismo, narcisismo y su comportamiento marcadamente egoísta.

b) Adolescencia media (14-17 años)

El crecimiento y la maduración sexual prácticamente han finalizado siendo los cambios físicos mucho más lentos, lo que les permite restablecer su imagen corporal. La capacidad cognitiva va siendo capaz de utilizar el pensamiento abstracto, Comienzan a darse cuenta de las implicaciones futuras de sus actos, sin embargo, tienen una sensación de omnipotencia que puede llevarles a comportamientos de riesgo. Existe un fuerte deseo de emancipación para lo que la pertenencia al grupo se convertirá en algo de importancia trascendental, ya que en él serán capaces de consolidar su autoimagen al mismo tiempo que elaboran su propio código de conducta.

c) Adolescencia tardía (17-21 años)

El crecimiento ha terminado y ya son físicamente maduros. El pensamiento abstracto está plenamente establecido aunque no necesariamente todo el mundo lo consigue. Están orientados al futuro y son capaces de percibir y actuar según las implicaciones futuras de sus actos.

Es al finalizar la segunda fase y en la tercera fase, donde, en general, “ingresan en el mundo del trabajo o de la educación superior, establecen su propia identidad y cosmovisión” (UNICEF, 2011).

Esta importancia manifiesta del estadio adolescente ha originado multitud de estudios desde la psicología del desarrollo, tanto desde el punto de vista de la investigación básica como de la aplicada, en los diferentes campos de intervención (psicología, sociología, pedagogía y otros).

Desde las teorías psiconalíticas iniciales de Freud, pasando por Erikson y su estudio de los estadios psicosociales, las teorías cognitivas de Piaget, Vigotsky y el procesamiento de la información, las teorías conductuales (Skinner), sociocognitivas (Bandura y Mischel) y la teoría ecológico-conductual de Bronfenbrenner, todas ellas abordaron la pubertad y la adolescencia como un estadio crítico en la evolución de la persona (Santrock, 2004).

La adolescencia es, pues, una etapa fundamental, pero no únicamente porque algunas de las experiencias que ocurren durante este periodo puedan incidir sobre su desarrollo neurobiológico, sino porque en todos estos años, el adolescente debe enfrentarse a un número de retos, tareas y compromiso, que van a contribuir en la construcción de su identidad personal y a marcar una determinada evolución (“la adolescencia como riesgo y como oportunidad”).

En los últimos años, y gracias al avance de las neurociencias, se ha observado que la adolescencia es el último periodo de la vida (después de la primera infancia) en el cual el cerebro tiene una gran neuroplasticidad, es decir, todas las experiencias que acontezcan durante estos años van a tener unos efectos duraderos, no necesariamente irreversibles, sobre el desarrollo futuro de la persona (Steinberg, 2014). Esto contribuye a remarcar la enorme importancia de una adecuada intervención durante esa época de la vida.

Ajuste escolar/Fracaso escolar

El fracaso escolar es una categoría borrosa que tiene una difícil acotación y que se ha ido modificando a lo largo de la historia en función de lo que en cada momento y/o lugar se exigía del alumno (Escudero, 2005). Esta cuestión ha llevado a que puedan existir diferentes definiciones en función de la perspectiva que se adopte, desde enfoques más cercanos al individuo de carácter psicológico, a más próximos al contexto por lo tanto con un carácter más sociológico, pasando por aquellos estrictamente ligados a una función de tipo administrativo. Así pues nos encontramos con definiciones como las siguientes: "Fracaso escolar es toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto de los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas" (Martínez-Otero, 2009), "El fracaso escolar hace referencia a aquellos estudiantes cuyo rendimiento académico está significativamente por debajo de la media de su grupo etario" (OCDE, 1998), Marchesi se refiere al alumnado que sufre el fracaso escolar y al fracaso escolar en sí mismo como " aquellos alumnos, que al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado una preparación mínima que les permita vivir de forma autónoma en la sociedad: encontrar un trabajo, organizarse de manera independiente y comportarse de forma cívica, responsable y tolerante. La expresión más simple de este hecho se sintetiza en el porcentaje de alumnos que no obtienen la titulación que acredita haber finalizado satisfactoriamente la educación obligatoria" (Salas, 2004).

La definición que sustentará este trabajo es la que ofrecen Fernández, Mena y Riviere (2010) que, asumiendo algunos aspectos de las anteriores, añade unas nuevas dimensiones al afirmar que el concepto de fracaso escolar debe atender no sólo a los que ya no están el centro educativo por no haber rendido de la forma esperada o a aquellos que todavía están pero tampoco van a alcanzar los resultados esperados (fracaso), sino también a "quienes permanecen y terminan por alcanzarlos con un alto coste en tiempo y esfuerzo (fracaso en el sentido de ineficiencia), e incluso por quienes los alcanzan en el tiempo y con el esfuerzo normales, o con menos que eso, pero lo único que les ata a la institución y a sus fines proclamados es esa

recompensa extrínseca (fracaso como desmovilización)”. Este acercamiento guarda una importante conexión con el constructo “ajuste escolar” que se caracteriza también por una concepción más global e integradora de las diferentes variables que condicionan el éxito o fracaso del alumnado en general y del adolescente en particular (Figura 1)

Dimensiones y medidas del Ajuste Escolar



Figura 1. Dimensiones y medidas del ajuste escolar (Martínez, 2008)

Martínez (2008) afirma que el fracaso escolar está íntimamente unido con las variables personales y sociales del alumnado que lo experimenta. Para Fernández Enguita (2010), existen dos características principales en este proceso. La primera y fundamental es que no existe una relación inversa completa entre el fracaso escolar y el rendimiento puramente académico. La segunda es que los cuatro factores principales que influyen en el fracaso escolar (origen social, sexo, pertenencia a minorías o la experiencia de la migración, pertenencia a familias desestructuradas) se articulan de un modo complejo. Por último, el autor también recuerda que “en términos personales, el proceso del fracaso escolar suele entenderse por parte sus protagonistas como una combinación de dos ingredientes en mayor o menor grado: el desinterés y la dificultad”.

Artunduaga (2008), desarrolla de otra forma las variables que van a intervenir en el rendimiento académico y que son, también, los indicadores fundamentales de un potencial fracaso escolar (Figura 2).

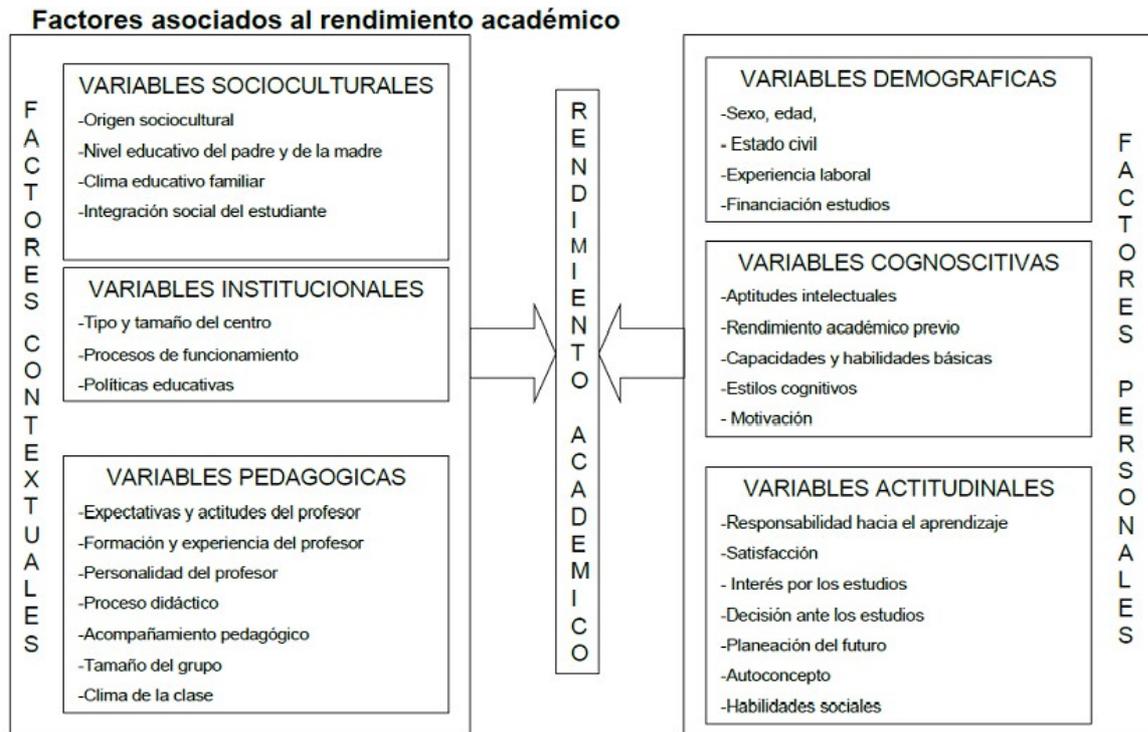


Figura 2. Factores asociados al rendimiento académico (Artunduaga, 2008)

Por último, en Martínez y Álvarez (2005) se resalta, que parecen confirmarse la existencia de factores tienen un carácter protector frente al fracaso escolar:

Factores actitudinales. Autoestima y valoración positiva del alumnado, amplias dosis de autonomía, capacidad de autocontrol, desarrollo de expectativas positivas hacia el centro escolar, etc.

Factores cognitivos. Capacidad y habilidades para tomar decisiones y resolver problemas.

Factores afectivos. Estabilidad emocional, empatía y unas buenas interacciones con los iguales.

Factores vinculados a la familia y al entorno social. Apoyo escolar percibido, expectativas académicas desarrolladas hacia ellos y de los contactos que mantienen con el centro académico.

Por su parte, este éxito o fracaso educativo también está condicionado por la cantidad y calidad de recursos existentes en el entorno y por las relaciones que mantengan los jóvenes con personas significativas del mismo, en especial, sus iguales.

Una de las dimensiones más importantes del ser humano es la dimensión social, y en el adolescente esta se encuentra intrínsecamente ligada, como también se ha mencionado, con el instituto o colegio, bien en la enseñanza obligatoria, secundaria, o bien en la postobligatoria, F.P. o Bachillerato (NCH, 2007). En España, los adolescentes pasan de media casi la mitad de su jornada de vigilia en un centro escolar que incluso puede alargarse más si se consideran posibles actividades extraescolares, tareas grupales (cada vez más comunes con la implantación de “Bolonia), etc. Es en este medio donde van a desarrollarse un complejo marco de relaciones con diferentes exigencias y situaciones más o menos formales que van a resultar un reto para un adolescente ya por si confrontado por su propia situación vital. A modo de ejemplo, los exámenes comienzan a consolidarse como una fuente específica de estrés ya que se convierten en ocasiones en lo que V. García Hoz considera sanción social y no acción pedagógica (Magaña, 2002). Pero, evidentemente, no sólo el área más propiamente académica se manifiesta en el centro escolar, ya que también lo hacen otras como la personal y la familiar.

Según la metainvestigación realizado por Walburg (2013), el estrés tiene una relación directa con el burnout y el bajo rendimiento académico aumentando, además, el riesgo de abandono escolar y disminuyendo la adaptación al centro. Se ha observado, que este riesgo es mayor en aquellos estudiantes que siguen una trayectoria enfocada hacia la universidad que en aquellos que optan por la vía de la formación profesional. También se han encontrado puntuaciones más altas entre las chicas, lo cual concuerda con los niveles mayores de estrés que en general presentan las mujeres en relación con los hombres en esta etapa y que tienen que ver con la internalización de problemas. En algunas de estas investigaciones, se han encontrado algunos factores protectores y/o moduladores que se relacionan inversamente con el estrés: estrategias de afrontamiento de resolución de problemas, alto rendimiento en los grupos de iguales, seguimiento de objetivos relacionados con el rendimiento, en definitiva, una serie de cuestiones íntimamente relacionadas con el desarrollo positivo adolescente.

Psicología Positiva

Un enfoque novedoso en las últimas décadas ha sido el de la denominada Psicología Positiva, acuñado por Seligman, que tiene como objetivo mejorar la calidad de vida y prevenir la aparición de trastornos mentales y patologías insistiendo, a diferencia del paradigma psicoterapéutico tradicional, en la construcción de competencias desde las fortalezas de la persona así como en la prevención (Vera, 2006). Afirma Vera (2004) “que desde la concepción patológica del mundo se concibe al ser humano como débil frente a las desgracias. Desde la reconceptualización que propugna la Psicología Positiva, el hombre se hace fuerte y capaz de aprender de todas sus experiencias”.

La psicología positiva ha tenido una aplicación en multitud de campos, empezando por los relacionados con la salud y pasando por los que tienen que ver con el mundo educativo o la actividad de las organizaciones humanas (Vázquez y Hervás, 2008)

Dentro de este enfoque se estudian un amplio número de constructos que se encuentran todavía en una primera fase inicial de definición, estructuración y delimitación tanto de sus características básicas así como de sus funcionalidades e interrelaciones (Figura 4).

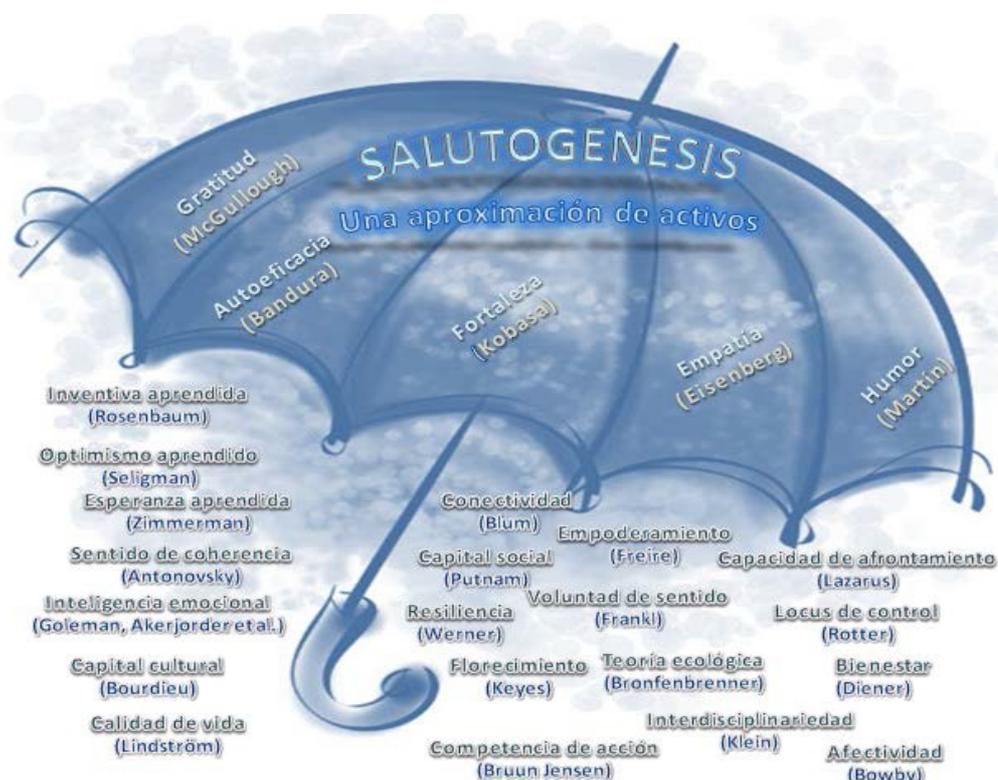


Figura 3. Paraguas salutogénico de Eriksson y Lindstrom (Mira Tamayo, 2012)

La psicología positiva tiene una importante relación con el desarrollo positivo adolescente, sin embargo, este último proviene en gran manera de la psicología del desarrollo (Benson, Scales, Hamilton y Sesma, 2007) la cual ya llevaba alguna década trabajando en esta dirección antes, incluso, de que el propio término de “psicología positiva” fuera conceptualizado, si bien es cierto, que desde ese momento están íntimamente relacionadas, aportando avances tanto en el campo de la psicología positiva como en el de la psicología evolutiva. Si se observan las figuras 4 y 5, de los apartados de psicología positiva y desarrollo positivo adolescente respectivamente, se podrá observar la similitud de muchos de los constructos.

En cualquier caso, se trata de un enfoque que se encuentra en pleno crecimiento y constante reformulación. El mismo Seligman en su libro “La vida que florece” (Seligman, 2011), reformula su teoría y considera que el núcleo de la Psicología Positiva pasa a ser el bienestar en lugar de la felicidad; y que el patrón de medida y el objetivo dejan de ser la satisfacción con la vida para ser ahora el crecimiento personal. De esta manera, el constructo bienestar en esta nueva teoría, consta de cinco elementos que forman el acrónimo PERMA en inglés: Positive emotion (emoción positiva), Engagement (entrega), Relationships (relaciones), Meaning and purpose (sentido) y Accomplishment (logros) (Barahona, Sánchez y Urchaga, 2013)

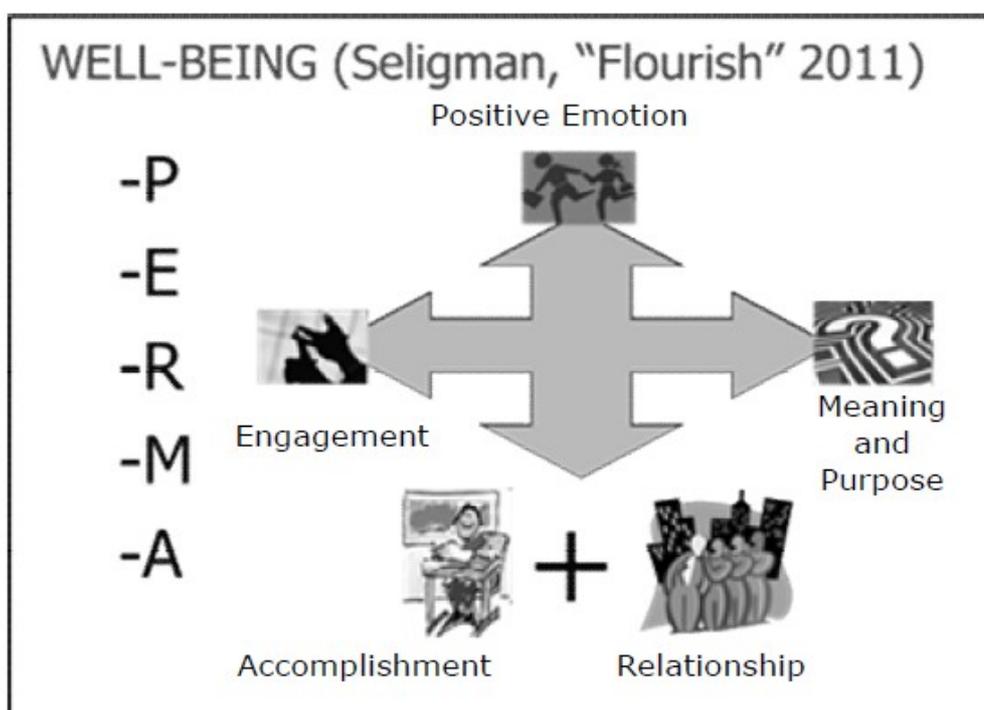


Figura 1. Modelo PERMA del bienestar de Seligman (2011)

En capítulos posteriores, podremos observar como los constructos propuestos por Seligman en su publicación son perfectamente reconocibles en el modelo de desarrollo positivo adolescente.

El libro titulado “Handbook of positive psychology”, considerado una suerte de enciclopedia de la psicología positiva, en su apartado 48 titulado “Positive Psychology for Children Development, Prevention, and Promotion” (Roberts, Brown, Johnson y Reinke, 2002) reconoce la existencia de tres constructos provenientes de la psicología positiva como claramente explicativos del desarrollo positivo: el optimismo, la esperanza y la calidad de vida. De todos ellos, es el optimismo el que tiene un marco teórico más desarrollado y mejor contrastado con la experiencia.

Optimismo

Según aparece en el documento de Remor, Amorós y Carrobbles (2006), la Real Academia Española define el optimismo como “la propensión a ver y juzgar las cosas en su aspecto más favorable” Este término proviene del diccionario común y, como se ve, guarda relación con un enfoque positivo de la vida y su devenir. Remor et al. (2006), recuerdan que Abramson, Seligman y Teasdale, alrededor de los años 70 del siglo pasado, comenzaron a estudiar el optimismo como recurso psicológico surgiendo de la reformulación de la teoría de la indefensión aprendida, como una forma de explicar las respuestas de afrontamiento a los eventos negativos que les suceden a las personas en sus vidas. Estos tres autores norteamericanos, hicieron referencia a la existencia de dos dimensiones, el optimismo y el pesimismo.

Por otro lado, el concepto de optimismo se puede estudiar desde dos enfoques teóricos diferentes aunque complementarias, el estilo explicativo pesimista-optimista de Peterson y Seligman (1984), y el optimismo disposicional de Scheier y Carver (1985).

En lo que hace referencia al estilo explicativo o también llamado atribucional, se pretende señalar una tendencia básicamente estable a realizar un tipo particular de explicaciones o atribuciones en una amplia variedad de circunstancias distintas (Oettingen, 1995). Este estilo atribucional pueden tener lugar ante situaciones negativas o ante situaciones positivas, siendo el

más desarrollado el primero de ellos. En el caso del estilo atribucional ante situaciones negativas, encontramos dos subtipos: el estilo explicativo pesimista en el cual la tendencia de la persona es a explicar dichas situaciones negativas mediante causas internas, estables y globales, y estilo explicativo optimista donde la disposición a explicarlas es a través de causas externas, inestables y específicas (Ortiz, Ramos y Vera-Villaroel, 2003).

El optimismo disposicional es explicado por Orejudo y Teruel como un constructo que “hace referencia a las expectativas que las personas tienen de alcanzar unas metas. Estas expectativas pueden ir desde el polo optimista, percibiendo las metas como alcanzables, hasta el polo pesimista al percibir las metas como imposibles o muy difíciles de conseguir” (Orejudo y Teruel, 2009). Igualmente, estos autores siguiendo a Carver y Scheier (2002), lo incluyen dentro de los llamados modelos de autorregulación al observar la relación que existe entre el optimismo disposicional, las conductas y las emociones.

Por otro lado, existen bastantes estudios que relacionan el optimismo disposicional con la forma en la que los individuos manejan las situaciones de estrés habiéndose comprobado la relación inversa entre el optimismo y el estrés (Extremera, Durán y Rey., 2006).

Una persona optimista afrontará los eventos vitales, tanto los positivos como los negativos, con una perspectiva general positiva. Una persona más pesimista percibirá estos eventos de forma contraria manifestará un mayor estrés percibido.

Si una persona aborda de forma optimista una situación complicada, será más capaz de dar una respuesta ajustada y superar dicha dificultad. De la misma forma, también se observa la relación directa que existe entre el optimismo y el hecho en sí de enfrentar esa tarea o abandonar, de tal forma que dicho afrontamiento repercute positivamente en los niveles de optimismo. (Benyamini y Roziner, 2008).

El optimismo disposicional también permite predecir la forma de actuar, las estrategias de afrontamiento de problemas e, incluso, la salud. El nivel de optimismo está directamente relacionado con una mejor situación física y psicológica dada su capacidad moduladora contra los efectos del estrés, la depresión, el sentimiento de soledad. (Scheier y Carver, 1985).

En la adolescencia uno de las circunstancias donde se genera más estrés es el entorno académico, dado que esa situación no solo tiene que ver con las calificaciones sino también con planos sociales, relacionales y emocionales, sin embargo, puede mostrarse en un único aspecto que es el aparentemente más relevante en lo que de institucional tiene ese contexto: el fracaso escolar. Es aquí donde el optimismo ha mostrado sus cualidades positivas moduladoras si bien una situación sostenida de estrés puede actuar sobre el primero (Huan, Yeo, Ang y Chong, 2006).

Desarrollo positivo adolescente

Introducción: definición y características.

El constructo “desarrollo positivo adolescente” también denominado de manera más global en el mundo anglosajón del cual proviene, “desarrollo juvenil positivo” (PYD), se centra en los factores protectores o activos de los jóvenes y adolescentes. Desde esta perspectiva, se abraza el concepto de adolescencia de manera positiva al considerar esta etapa como de gran potencial tanto en el desarrollo de la persona como en su contribución a la sociedad en la que vive. En definitiva, el desarrollo positivo adolescente (a partir de ahora DPA) hace hincapié en el potencial de cada joven. Este enfoque representa un cambio fundamental, lejos de concepciones anteriores que relacionaban a la juventud con los problemas, los riesgos, la rebeldía y las dificultades evolutivas. Hay un cambio desde un "modelo de déficit", que entiende positivo como la ausencia de cuestiones negativas o de conductas de riesgo (como el uso de drogas, absentismo escolar, delincuencia) a un modelo en donde se observan las potencialidades del momento y el desarrollo de aquellos atributos que, además de suponer una mejora intrínseca, previenen de otros factores negativos. Muchos modelos de intervención o de prevención antes de la década de 1990 se centraron casi exclusivamente en la reducción de exposición al riesgo en vez de fortalecer esas características personales que demostraban un carácter protector ante esos posibles riesgos. (Scales et al. 2005; Schwartz, Hilda, Coatsworth y Szapocznik, 2007; Lerner, 2005; Theokas et al. 2005)

Para Oliva (2008) las características del modelo del desarrollo positivo adolescente son las siguientes:

- Este enfoque considera a jóvenes y adolescentes como recursos a desarrollar más que como problemas a solucionar.
- Enfatiza las potencialidades más que las supuestas carencias de los y las adolescentes, incluso de los más desfavorecidos y vulnerables.
- Parte de una visión de los y las jóvenes como personas deseosas de explorar el mundo, que van ganando en competencias y que adquieren la capacidad para hacer su contribución al mundo en el que viven.

- Persigue el objetivo de comprender, educar e implicar a la juventud en actividades productivas y significativas, en lugar de ocuparse de corregir, curar o tratar sus conductas problema.

- Considera que la ausencia de problemas no garantiza un desarrollo saludable y una preparación para la adultez.

- El desarrollo de las competencias personales es un factor de protección que hace a chicos y chicas más resistentes y previene el surgimiento de problemas de ajuste psicológico y comportamental.

Aproximación histórica al estudio del desarrollo adolescente.

Lerner (2005), realiza una breve reseña del estudio del desarrollo adolescente a lo largo de la historia. El estudio científico de la adolescencia dio comienzo en 1904 con la publicación del texto de Stanley Hall titulado “Adolescencia: su psicología y su relación con la fisiología, la antropología, la sociología, el sexo, el crimen, la religión y la educación”. En esta obra, Hall desarrollaba una teoría que consideraba el período adolescente como marcado por "la tormenta y el estrés". Como además, Hall, consideraba que "la ontogenia recapitula en la filogenia", concluía que los cambios que se dan en la evolución humana se dan también en el desarrollo individual, es decir, para este científico, la adolescencia correspondía a un periodo equivalente al paso de la bestia al ser humano por lo que justificaba plenamente la existencia de las fuertes turbulencias en esta etapa de la vida. Esta idea marca la concepción de la adolescencia incluso hasta en nuestros días, al menos en la consideración popular.

A principios de los años 60, nuevas investigaciones evidenciaron que esta teoría no tenía un carácter universal ya que un buen número de adolescentes no sufrían estas alteraciones o bien no las sufrían en todas las situaciones de su vida diaria. Fue en esta época cuando se fue consolidando el estudio del desarrollo adolescente, siendo dos eventos muy significativos la aparición en 1980 del “Manual de psicología del adolescente” escrito por Adelson y la creación de la SRA o “Sociedad para el estudio de la adolescencia”.

A finales de esta década, principios de los 90, comienza a estudiarse de forma más

convencida el cambio del modelo basado en el déficit al modelo de potenciación de las fortalezas (desarrollo positivo). Este cambio también va a beneficiar al propio concepto de evolución del ser humano a lo largo de la vida y el interés por promover este tipo de desarrollo en todo el periodo vital.

Modelos de desarrollo positivo adolescente

A raíz de este nuevo enfoque, surgieron diferentes modelos teóricos. Entre estos distintos modelos desarrollados entorno al DPA, en este trabajo se va a hacer referencia a dos: el denominado modelo de las 5 “C” (Lerner), por ser el internacionalmente más conocido y el modelo desarrollado por Oliva, coincidiendo en buena parte con el anterior, lo modifica en función de estudios empíricos.

Modelo de las 5 “C”.

Este modelo está elaborado por Lerner (2005), y pivota entorno a competencias cognitivas, conductuales y sociales que son el motor del desarrollo positivo adolescente. Sugiere cinco grandes características que deben reunirse para lograr el desarrollo positivo del adolescente, de tal forma que pueda acceder a la vida adulta en las mejores condiciones posibles: competencia, confianza, conexión, carácter y compasión.

Competencia: Visión positiva de las acciones personales en diferentes áreas específicas: social, académica, cognitiva, de salud y profesional. La competencia social se refiere a las habilidades interpersonales (p. ej., resolución de conflictos). La competencia cognoscitiva se refiere a las habilidades cognitivas (por ejemplo, toma de decisiones). La competencia académica se refiere a la actividad escolar que se muestra, en parte, por los títulos escolares, la asistencia y los resultados de las pruebas. La competencia de salud implica los hábitos nutricionales, el ejercicio y descanso. Por último, la competencia profesional guarda relación con los hábitos de trabajo y las opciones profesionales.

Confianza: Percepción de autovalía y autoeficacia.

Conexión: Vínculos positivos con personas e instituciones que se reflejan en la calidad y cantidad de las relaciones entre el individuo y sus compañeros, familia, escuela y comunidad, en

la que ambas partes contribuyen a la relación.

Carácter: Respeto por las normas sociales y culturales. Capacidad de comportarse de manera correcta según esos estándares. Sentido de lo que es correcto o no: moral e integridad.

Compasión. Sentido de empatía con el otro.

Gran número de investigadores consideran que los adolescentes cuyas vidas incorporan estas cinco “C” tienen más probabilidades de seguir un camino vital que de como resultado en el desarrollo de una sexta “C” denominada “contribución” que tiene que ver con la capacidad de aportar a uno mismo, a la familia, la comunidad y, en general, a la sociedad civil y sus instituciones. Estos mismos estudios, concluyen que los jóvenes que tienen un menor nivel de desarrollo en estas cinco “C”, tienen un mayor riesgo de debutar con problemas personales, sociales y de comportamiento en general (Lerner y Lerner, 2011)

Modelo de Oliva

Es uno de los modelos sobre el DPA más desarrollado en España y ha sido elaborado por Alfredo Oliva (Universidad de Sevilla) y sus colaboradores (2010). Consiste en la aplicación de una serie de pruebas empíricas de las cuales se concluye la existencia de 27 competencias agrupadas en 5 áreas o competencias de carácter más general, una central (área de desarrollo personal) y cuatro que se distribuyen entorno a la primera (social, moral, cognitiva y emocional). Las relaciones entre las competencias específicas del bloque central, y las integradas en las restantes áreas son bidireccionales, un mayor desarrollo de las competencias personales relacionadas con el yo representará un impulso sobre las demás. El modelo propuesto es global y no se limita exclusivamente a tener en cuenta el rendimiento académico o la ausencia de problemas emocionales o conductuales como únicos indicadores del desarrollo positivo.

Se puede concluir que el desarrollo de esta estructura en cada adolescente podría predecir un desarrollo saludable. (Figuras 4 y 5)

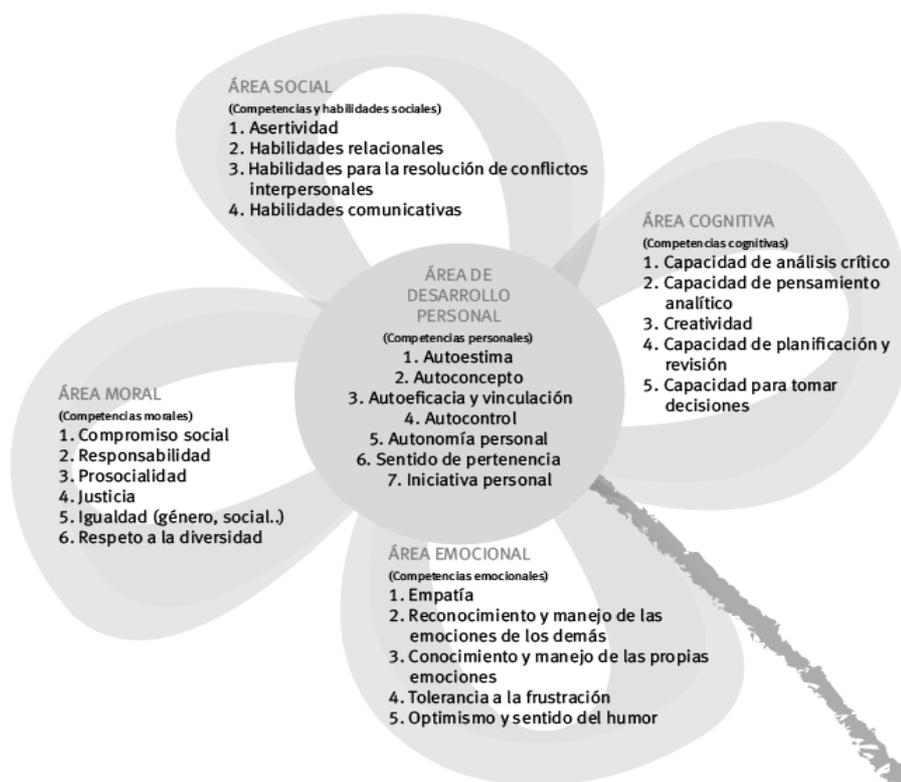


Figura 4. Modelo de desarrollo positivo adolescente (Oliva et al., 2010)

	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

Figura 5. Modelo de desarrollo positivo adolescente (Oliva et al., 2010)

Oliva et al. (2008), en su trabajo “La promoción del desarrollo adolescente: Recursos y estrategias de intervención.” afirma que “ el modelo del desarrollo positivo representa una visión

optimista del ser humano, en general, y del adolescente, en particular, en el que cuando se dan las condiciones favorables, y chicos y chicas se ven implicados en relaciones saludables con su contexto, florecen como ciudadanos prosociales y responsables que realizan su contribución personal a la sociedad en la que están inmersos.” Siguiendo ese razonamiento, se puede decir con los propios autores, que el desarrollo positivo personal es, tanto a la corta como a la larga, una forma clara de garantizar la mejora social.

Desarrollo positivo adolescente y ajuste escolar

La cantidad de investigaciones relevantes entorno a la relación entre el desarrollo positivo adolescente y el ajuste escolar es todavía escasa. La relativa novedad del propio constructo con los problemas consecuentes de definición, metodología de estudio, pruebas para la obtención de datos, etc., no facilitan una evidencia concluyente. A continuación, se citan algunos trabajos variados que, como mínimo, parecen indicar la importancia de profundizar en este concepto:

-“Después de evaluar varios programas, Catalano y sus colegas (1998) concluyeron: las pruebas mostraron una lista importante de mejoras en aspectos como la asistencia a clase, el rendimiento académico, las interrelaciones con sus iguales y con los adultos, la capacidad de toma de decisiones y el menor consumo de drogas así como el descenso de conductas sexuales de riesgo” UCLA (2015)

-“Se encuentran interrelaciones entre todos los constructos considerados, que si bien pueden definir un perfil de desarrollo positivo adolescente, también suponen distintos elementos del funcionamiento humano que hay que conocer y desarrollar para promover dicho desarrollo positivo adolescente.” (Orejudo, Aparicio y Cano, 2013)

-“Hemos evidenciado, a partir de la literatura internacional, los beneficios concretos de los programas escolares que suponen una propuesta de trabajo intensivo de las competencias socioemocionales de los adolescentes. Las consecuencias positivas no sólo alcanzan a un mejor ajuste personal, el “empoderamiento” adolescente y el desarrollo de vínculos positivos con la escuela, los educadores y los iguales, sino que incluso tienen claros efectos beneficiosos en el rendimiento académico del alumnado”. (Pertegal, Oliva y Hernando, 2010)

- “...los resultados encontrados dibujan una situación bastante esperanzadora en relación a esta población y apuntan importantes implicaciones en el desarrollo de actuaciones y programas específicos para el pleno aprovechamiento de las fortalezas así como su potencial desarrollo”. (Giménez, Vázquez y Hervás, 2010)

-“Los resultados de nuestro estudio han proporcionado datos relevantes sobre la influencia del clima escolar en el ajuste escolar, lo cual puede ser considerado desde dos

perspectivas, la relacionada con la investigación de los factores de desarrollo positivo adolescente y la escuela, y, también, desde la perspectiva de la intervención aplicada a las escuelas rumanas” (Negru y Baban, 2009)

-Evaluación de la aplicación del programa de desarrollo positivo P.A.T.H.S en varios centros de secundaria de Macao “...las evaluaciones de las percepciones subjetivas de los participantes en el programa y de los instructores de dicho programa son positivas tanto en lo que respecta a los beneficios del programa en sí cuanto a la satisfacción general” (Luk, Leong y Au, 2012)

-“La inclusión del concepto de “desarrollo positivo juvenil” en las escuelas y en la política es una manera efectiva de producir mejores escuelas y mejores estudiantes. La columna vertebral de la democracia es la educación; debemos preparar estudiantes y dotarles de las herramientas necesarias para ser ciudadanos activos. Aunque el intelecto y el conocimiento son importantes, el buen carácter, las habilidades sociales, el bienestar físico y psicológico, etc. deberían también ser promovidos en nuestras escuelas. Los estudiantes necesitan ser contemplados de forma holística, no son sólo aprendices dentro de las aulas sino aprendices del mundo”. (Young, 2013)

-Esta investigación es, probablemente, el estudio longitudinal más importante que se ha hecho al respecto de la aplicación de un programa de desarrollo positivo infantil y juvenil, ya que fue llevada a cabo con más de 7000 personas durante 8 años:

”El estudio conducido por la Universidad de Tufts sobre el desarrollo positivo de los niños y jóvenes, demuestra que los chicos y chicas adolescentes que participan en los programas desarrollados por esta universidad, superan las expectativas en diferentes áreas en comparación a jóvenes de su misma edad. Estos jóvenes son cuatro veces más propensos a hacer contribuciones a sus comunidades, dos veces más cívicamente activos, dos veces más propensos a tomar decisiones saludables y con el doble de probabilidades de participar en programas de Ciencia, Ingeniería y Tecnología Informática.” (Lerner y Lerner, 2013)

-”En las dos últimas décadas, ha habido un surgimiento de la investigación enfocada sobre la visión positiva del desarrollo humano. En la literatura sobre la adolescencia, este foco ha apuntado a reemplazar la perspectiva del déficit que observa la juventud como “problemas que afrontar” por la que considera a los jóvenes como “recursos a desarrollar”, y, las pruebas actuales sugieren que un enfoque preventivo-promocional puede ser la mejor forma de aumentar la posibilidad de un buen desarrollo juvenil” (Lerner, Overton y Molenaar, 2015)

En todo caso, como ya se dicho anteriormente, ni hay homogeneidad de criterio en cuanto a los factores que componen el desarrollo positivo adolescente, mucho menos en el grado de intervención de cada uno de ellos ni tampoco en la interrelación existente entre los mismos. En definitiva, no existe investigación concluyente en lo que respecta a su capacidad operativa, si bien se puede entender que aún pudiendo ser de gran relevancia, no constituiría una respuesta única ya que existen más factores que los exclusivamente personales a la hora de explicar el ajuste escolar.

En otro orden de cosas, el desarrollo positivo adolescente no se refiere exclusivamente al espacio escolar, aunque, por todo lo ya mencionado en páginas anteriores, es un lugar genuino para la aplicación de programas y proyectos que potencien los recursos personales del adolescente. Gran parte de su mundo personal y social se desarrolla en este contexto.

Sin embargo, hasta el momento, al menos en España en general y en Aragón en concreto, las experiencias llevadas a cabo han tenido un potencial y extensión muy limitadas, dada la dificultad de encaje entre estos programas y las leyes de educación, su desarrollo curricular posterior y su práctica diaria.

Es cierto que la legislación educativa recoge algunos puntos relacionados con el DPA en el sentido de que la escuela “debe proporcionar no sólo la formación académica, sino que debe favorecer el desarrollo de valores, competencias o habilidades socioemocionales que garanticen el bienestar de los adolescentes, para afrontar su vida con responsabilidad y puedan contribuir al bienestar de los demás” (Oliva et al., 2008), por ejemplo, la propia LOE (BOE, 2006) dice lo

siguiente: “Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales, para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades”. Sin embargo, un análisis algo más exhaustivo, incluyendo la posterior Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (B.O.E., 2013), no reflejan su importancia, ni en la cantidad ni en la calidad de las aportaciones recogidas al respecto, más allá de ciertas proposiciones de carácter generalista (cuadro 1).

<p style="text-align: center;">LOMCE</p> <p style="text-align: center;">PREÁMBULO</p> <p>“Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. “</p> <p style="text-align: center;">ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA LAS ETAPAS ESO BACHILLERATO</p> <p style="text-align: center;">ANEXO I</p> <p><i>Adecuación al alumno:</i> La acción educativa debe adecuarse a la situación real del alumno, a sus capacidades, a sus intereses y a sus necesidades. No se conoce ningún método que tenga éxito con todos los alumnos, pero sí hay investigaciones en las que se recogen actuaciones de éxito que identifican estrategias educativas que contribuyen a prevenir el fracaso escolar y el abandono escolar, a superar las desigualdades, la atención a la diversidad y la inclusión. Y todo lo anterior, teniendo en cuenta la importancia que tiene la motivación y el componente emocional en el proceso de aprendizaje.</p> <p><i>Adecuación a la finalidad:</i> La finalidad del proceso didáctico es el desarrollo integral de la persona, abarcado aspectos cognitivos o intelectuales pero también socioafectivos y psicomotores. Habrá que proporcionar distintas opciones de percepción y expresión, estimulando las diferentes inteligencias y talentos, creando condiciones que permitan al alumnado su pleno desarrollo personal, así como su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación.</p>
--

De todas formas, y aún aceptando estas dificultades, no es menos cierto que desde estos presupuestos es desde donde puede empezar a perfilarse un enfoque desde el que abordar la promoción de este tipo de competencias mencionadas tanto por Lerner como por Oliva que desarrollen también las habilidades emocionales y sociales necesarias para afrontar nuevas

experiencias de éxito que consoliden la evolución personal positiva.

Estos trabajos elaborados por los mencionados investigadores pueden ser perfectamente relacionados con las 8 competencias que se contemplan en nuestro sistema educativo en donde podemos observar a simple vista, como 6 del total de las competencias, encuentran una íntima relación tanto con la propuesta de Oliva como con la de Lerner. (Cuadro 2)

1. COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

3. COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO

Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. En definitiva, incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.) y para interpretar el mundo, lo que exige la aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados.

5. COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

La dimensión ética de la competencia social y ciudadana entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto.

En consecuencia, entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo.

En definitiva, el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás.

En síntesis, esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

6. COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos.

7. COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunde en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.

8. AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos

y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Además, comporta una actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos.

Obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.

Otra dimensión importante de esta competencia, muy relacionada con esta vertiente más social, está constituida por aquellas habilidades y actitudes relacionadas con el liderazgo de proyectos, que incluyen la confianza en uno mismo, la empatía, el espíritu de superación, las habilidades para el diálogo y la cooperación, la organización de tiempos y tareas, la capacidad de afirmar y defender derechos o la asunción de riesgos.

En síntesis, la autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

Sin embargo, todas estas cuestiones que de alguna forma aparecen inconexas, deben ser estructuradas y organizadas de tal forma que adquieran un sentido global en sí mismas y sean capaces de responder a las necesidades de una sociedad más demandante desde la realidad personal de una mayor autonomía y desarrollo personal.

Lamentablemente, la pedagogía y las didácticas tradicionales han considerado la escuela como un mero mecanismo de perpetuación de la sociedad dominante en cada momento histórico, por lo que han funcionado como meros engranajes de una maquinaria cuyo único fin ha sido la reproducción de un modelo concreto. La educación se concebía más como instrucción que como desarrollo. Siguiendo un viejo ejemplo, era más “llenar un vaso que alentar una llama”. No es que conceptualmente el avance haya sido de gran significación, pero sí es cierto que la escuela ha ido ampliando sus funciones, con el fin de dotar a los adolescentes de una educación integral que les proporcione un buen ajuste personal y social y les prepare para un futuro de éxito, ya que, de otra forma, el propio sistema se veía amenazado por la creciente problema, entre otros, del fracaso y el abandono escolar.

Este reto tiene en si mismo una gran dificultad por los múltiples condicionantes que le rodean.

En primer lugar, al profesorado de secundaria no se le forma especialmente en el área socioemocional (Santos, 2010), es más, los currículos de sus grados o licenciaturas no tienen asignaturas relacionadas con la educación (psicología, pedagogía, didácticas...) y es en un curso de postgrado en donde deben habilitarse en estos apartados (Máster de Formación del Profesorado). Su propia trayectoria vocacional puede diferir de la del maestro, la educación no es su primera elección, y esto unido a lo anterior lleva a que en ocasiones no se sientan educadores, ya que pueda importarles más el “qué” que el “como”, y además ese “que” sea exclusivamente el contenido de su materia. Es decir, se encuentra una doble problemática que tiene que ver con la formación y con la vocación.

En segundo lugar, los objetivos curriculares son cada vez más amplios y exigentes, basta hacer una somera lectura de la actual ley de educación para llegar a una conclusión parecida, y, además, estos objetivos deben ser cumplidos en un tiempo limitado, no teniendo en cuenta ni la dificultad de su cumplimiento, ni el hecho de que cuestiones como la educación social y emocional funcionan con ritmos diferentes. No reparar en estos aspectos, supone, a la larga, un desarrollo personal incompleto y una mayor dificultad en la inserción social. Las prisas del sistema educativo actual en algunos apartados pueden suponer una mayor carga en el resto de sistemas de la sociedad en un futuro (sistema de protección social, sistema de empleo, sistema de salud, seguridad...).

En resumen, las dificultades para trabajar todas estas áreas existen, pero no se debe olvidar que las competencias socioemocionales tienen una gran importancia para predecir el desarrollo positivo de los adolescentes (Pertegal et al., 2010), y que por ello debe ser considerada su inclusión en el currículo, desde la Educación Infantil hasta la universitaria.

Programas de desarrollo positivo

Para responder a la necesidad mencionada en el apartado anterior, y lograr la formación integral del adolescente, se han venido incluyendo programas de desarrollo positivo adolescente

en los currículos de bastantes centros de secundaria, de tal manera que se trabaje la promoción de habilidades socioemocionales con actividades concretas y estructuradas. En el contexto español, Oliva resalta que “los datos disponibles hasta la fecha indican que los programas escolares de desarrollo positivo resultan eficaces para promover habilidades y competencias sociales, emocionales y cognitivas durante la adolescencia, a la vez que conllevan una mejora en el clima del centro educativo.”

También constata que pueden tener cierto éxito a la hora de reducir ciertos comportamientos de riesgo, aunque no siempre resulta útil en este apartado ya que su objetivo último no es la reducción de dichos comportamientos sino la promoción de habilidades y competencias.

Del análisis de un buen número de esos programas, Oliva observa que características pueden ofrecer mejores resultados:

- Enfoque intensivo de promoción de competencias.
- Deben ser propuestos de forma planificada.
- Tienen que ser sostenidos en el tiempo (varios cursos).
- Deben mejorar las competencias del profesorado en cuanto mediadores con el alumnado.
- Su implementación debe tener un carácter holístico.

Siguiendo estos criterios, concluye que los programas analizados en sus estudios no suelen cumplir estas características, Suelen ser preventivos, cortos, no forman a los educadores, y tienen un carácter parcial.

El autor finaliza afirmando que “resultan más eficaces aquellas intervenciones que combinan el entrenamiento intensivo en competencias con los cambios en la dinámica y ecología del centro educativo.”

A nivel internacional, organizaciones como la estadounidense CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), han evaluado los aspectos positivos obtenidos con el trabajo de los contenidos socioemocionales en la escuelas e institutos (Payton et al., 2008) constatando la mejora que su aprendizaje tiene sobre las habilidades sociales y emocionales de

de cada uno de los adolescentes; modificaciones en positivo del autoconcepto y las actitudes prosociales, reducción de problemas de conducta y de desórdenes emocionales, así como aumento de las actitudes positivas en relación a la escuela y la disminución del absentismo escolar.

Se observa, pues, que la implementación de programas de desarrollo positivo adolescente con hincapié en la educación socioemocional correlacionan directamente con el aprendizaje y el bienestar personal e inversamente con los comportamientos de riesgo habituales en esta etapa de la vida, ya que tiene a su alcance nuevas herramientas que le posibilitan afrontar situaciones de estrés, resolver circunstancias que implican toma de decisiones así como un determinado nivel de habilidades sociales. Todas estas cuestiones llevan al aumento de experiencias de éxito que además de ser transferibles a todos los aspectos de la vida, dotan al adolescente de una mayor capacidad de aguante ante la frustración, de demora de la recompensa, de persistencia en actitudes que ya ha comprobado que funcionan y de habilidad para generar nuevas situaciones que puedan ir en su favor, aunque sea a largo plazo. Evidentemente, una de esas áreas beneficiadas es la escolar tanto en su aspecto más observable (notas, conductas, asistencia...) como en el más intrapersonal (sentimiento de pertenencia al centro).

Trabajos como el realizado por Ferrer-Wreder (2014), documentan la bondad de buen número de los programas de desarrollo positivo y hacen hincapié tanto en el aumento de la competencia social y emocional de niños y adolescentes como en la importancia de dicha competencia, en la mejora del resto de competencias, de tal manera que aquellas intervenciones enfocadas especialmente en la construcción de competencias sociales y emocionales han demostrado todavía más amplios efectos beneficiosos. La competencia social y emocional es un constructo de gran utilidad para explicar, tanto la etiología como el proceso y progresión de los resultados, sean estos óptimos o problemáticos.

En resumen, desde estos modelos y programas de desarrollo positivo adolescente, se descarta la tan extendida idea de considerar al adolescente/joven como una fuente de problemas (“storm and stress”) que se deben resolver y se les reconoce como personas con una gran potencialidad a desarrollar (Steinberg y Sheffield, 2001).

A modo de ejemplo, cabe citar el siguiente programa (Caballero, 2015) tanto por la novedad, como por la muestra de como un programa de desarrollo positivo puede ser aplicado en diferentes escenarios (formación profesional) y a través de distintas actividades (en este caso la educación física y el deporte, en concreto actividades físicas en el medio natural). El programa desarrollado se basa en el modelo de responsabilidad personal y social de Hellison y es evaluado a través de entrevistas individuales semiestructuradas a parte del alumnado participante.

El núcleo central del programa de responsabilidad personal y social de Hellison es la apuesta por integrar el desarrollo personal y social a la vez que los aprendizajes propios de la actividad física. Los estudiantes aprenden a ser responsables de si mismos y de los demás, y a incorporar estrategias que les permitan ejercer el control de sus vidas. El modelo trata de ser parsimonioso, los valores que se les transmiten a los estudiantes son sencillos, concisos y pocos en número. Todo esto se consigue a través de la actividad física.

El programa se estructura en cinco niveles (Caballero-Blanco y Delgado-Noguera, 2014), cada nivel tiene un objetivo principal y se desglosa en una serie de objetivos didácticos que contribuyen a su consecución. Se comienza con el nivel 1 para sentar las bases de la convivencia y alcanzar un clima de aula positivo; se continua con el nivel 2, para conseguir que los alumnos participen en las actividades del programa y aumente la motivación intrínseca; a partir de ese momento, se desarrolla en mayor medida los niveles 3 y 4; y finalmente se incide más sobre el nivel 5, para transferir todo lo aprendido. En cada sesión, el profesor decide qué nivel o niveles van a tener una mayor relevancia y sobre qué objetivos didácticos se va a incidir de forma especial.

Todas las sesiones son de actividades en la naturaleza y mantienen una misma estructura que globalmente consiste en presentación de la actividad, desarrollo de la misma y evaluación, autoevaluación y resolución de conflictos.

La conclusión es que los resultados obtenidos muestran que los alumnos han percibido una evolución positiva en cuanto al desarrollo personal y social, así como en la cualificación profesional.

Como se ha podido observar hasta este momento, y siguiendo a Oliva, la gran mayoría de las intervenciones giran entorno a tres dimensiones sociales fundamentales en las que evoluciona todo adolescente, familia, centro educativo y barrio, y la posibilidad de que todos ellos puedan ser recursos para el desarrollo positivo de los jóvenes. A partir de este análisis se ofrecen sugerencias para la mejora en las tres dimensiones (Oliva, 2011).

En este trabajo se hace referencia exclusivamente al centro educativo por un criterio de relación con el objetivo final del mismo, no porque los otros dos entornos sean menos trascendentales o no estén interrelacionados.

En general, se observa que los centros que tienen un conjunto claro de normas y valores además de un buen clima escolar, facilitado por los dos primeros, consiguen un mayor sentido de pertenencia al centro así como unos mejores resultados, en general. Para la facilitación de estos aspectos, el autor del estudio propone lo siguiente:

1.- Con respecto al sentido de pertenencia al centro:

- Apoyar al alumnado mediante programas de tutorización individualizada que favorezcan el establecimiento de vínculos positivos con adultos.

- Usar en el aula actividades interactivas y experienciales, como discusiones de grupo o juegos de roles, que impliquen activamente al alumnado.

- Permitir que los alumnos usen las instalaciones escolares en horario extraescolar.

- Desarrollar competiciones positivas entre escuelas o institutos en actividades deportivas, culturales o académicas, y que impliquen experiencias personales enriquecedoras

- Favorecer las relaciones positivas entre alumnos de distintos niveles educativos y debilitando las separaciones jerárquicas entre alumnos mayores y más jóvenes. Una posibilidad sería que los alumnos mayores actuaran en ciertas actividades como monitores de alumnos de cursos inferiores.

2.- Con respecto al sentimiento de pertenencia del profesorado (figura mediadora fundamental)

- Favorecer la estabilidad de las plantillas

- Promover el trabajo colaborativo a través de proyectos conjuntos que faciliten procesos de reflexión compartida

- Potenciar los estilos directivos de liderazgo democrático.

3.- Con respecto a la visión positiva del alumnado adolescente entre el profesorado (íntimamente unido al empoderamiento del alumnado).

- Formar en aspectos evolutivos relacionados con esta etapa (existencia de estereotipos)

- Facilitar la participación de alumnos y alumnas en la gestión del centro.

- Permitir que los alumnos participen en las propuesta y diseño de actividades extraescolares y complementarias, o incluso en la autogestión de las mismas, con el apoyo necesario por parte del centro.

- Implicar al alumnado en posiciones de liderazgo, participación y toma de decisiones.

4.- Con respecto a buen clima social en el centro.

- Fomentar dentro de las aulas las estructuras de trabajo cooperativo en detrimento de la competitividad.

- Promover en el centro una cultura de la mediación como una de las fórmulas más eficaces para la resolución de conflictos, permitiendo que los alumnos y alumnas actúen en muchos casos como mediadores.

- Establecer un sistema de normas y sanciones consensuadas con los alumnos y alumnas, ya que cuando ellos participan en el diseño de la política disciplinaria del centro aumenta la posibilidad de que ajusten su comportamiento a la normativa establecida, y mejore la disciplina en el centro.

- Difundir de forma clara entre la comunidad educativa el sistema de normas y sanciones que regulan la vida del centro, procurando sea conocido por el alumnado y sus familias y que el profesorado lo aplique de forma coherente y coordinada.

5.- Con respecto a la conexión entre la escuela y la familia y la comunidad.

- Poner a disposición de la comunidad las instalaciones del centro para que

puedan llevarse a cabo en ellas actividades extracurriculares de ocio y tiempo libre en las que puedan participar no sólo el alumnado, sino personas de todas las edades residentes en el barrio o localidad.

- Organizar actividades dirigidas a padres y madres (charlas, escuelas de padres) en las que se proporcione información sobre aspectos relacionados con la educación de sus hijos (métodos de trabajo, reglamento, valores promovidos, etc.) y se ofrezcan sugerencias acerca de cómo pueden apoyar desde casa las actividades formativas de sus hijos.

- Establecer encuentros periódicos individuales con padres y madres para discutir con ellos aspectos relativos a la educación y marcha escolar de sus hijos.

6.- Con respecto al desarrollo de competencias personales, socioemocionales y morales del alumnado.

- Implementar en el centro programas de desarrollo positivo adolescente.

7.- Con respecto a la promoción de las actividades extraescolares de tiempo libre una las mejores estrategias para promover el desarrollo y ajuste de jóvenes y adolescentes. Este apartado se comparte con la dimensión del barrio ya que muchas de las actividades no formales e informales tienen que ver con otras estructuras.

- Promover una buena oferta de programas trabajados de manera multidimensional y multidisciplinar.

El desarrollo positivo en la Educación Infantil y Primaria

La introducción de programas de desarrollo socioemocional en las etapas de Infantil y Primaria es muy anterior y están mucho más extendidos que sus homólogos en la Educación Secundaria Obligatoria, que son de implantación más reciente. En Bachillerato y Formación Profesional, salvo en los programas más específicos, se convierte en algo casi anecdótico, y en la Enseñanza Superior, simplemente resulta inexistente.

En la Educación Infantil se constituye en el núcleo fundamental del currículum, de tal forma que todo lo demás, aún teniendo una gran importancia, queda en un segundo plano. Este es un elemento de crucial importancia para su posterior desarrollo personal y mejor desenvolvimiento en el conjunto de la sociedad a lo largo de toda su vida. Además, es a partir de esta edad cuando, coincidiendo con los inicios de la escolarización, entra en juego otro aspecto relevante, el desarrollo de un lenguaje más rico y fluido que le permite manejar un vocabulario socioemocional suficientemente elaborado como para expresar más adecuadamente sus sentimientos, comunicar experiencias propias y entender mejor las de sus compañeros y, por tanto, descubrir de forma más eficaz la realidad que le rodea (López, 2005).

En la Educación Primaria, y a pesar de las investigaciones que ya durante los años 60 y 70 se estaban llevando en este campo, no comienza a introducirse de manera tímida hasta los años 90 con la llegada e implantación de la LOGSE. “en la LOGSE se recogen una serie de objetivos generales que están formulados en términos de capacidades que el alumnado deberá conseguir como consecuencia del aprendizaje realizado...En relación con las capacidades de tipo afectivo, aunque el término de inteligencia emocional es relativamente nuevo, en la LOGSE ya se puede encontrar una aproximación a este concepto” (Teruel, 2000)

Como ejemplo el programa “Aula Felices”

“AULAS FELICES” (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010), es un programa educativo basado en la Psicología Positiva y dirigido a alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Es gratis y de libre difusión. Pretende aportar recursos para trabajar en las áreas y también en tutoría, potenciando las Competencias Básicas más transversales, así como la Acción Tutorial y la Educación en Valores. Su estructura puede resumirse así:

Objetivos	Componentes del Programa	Elementos del currículo educativo en los que se integra	Niveles de intervención	Alumnado al que se dirige
<p>-Potenciar el desarrollo personal y social del alumnado.</p> <p>-Promover la felicidad de los alumnos, los profesores y las familias.</p>	<p>1. La atención plena ("mindfulness").</p> <p>2. La educación de las 24 fortalezas personales (Peterson y Seligman, 2004):</p> <ul style="list-style-type: none"> .Propuestas globales. .Propuestas específicas. .Planes personalizados. .Trabajo conjunto entre familias y centros educativos. 	<p>-Competencias Básicas: autonomía e iniciativa personal, social y ciudadana, y aprender a aprender.</p> <p>-Acción Tutorial.</p> <p>-Educación en Valores.</p>	<p>-Las aulas.</p> <p>-Los Equipos de Ciclo o Departamentos.</p> <p>-El Centro Educativo.</p> <p>-La Comunidad Educativa.</p>	<p>-Alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.</p>

Conclusiones

Con este TFG se ha pretendido ofrecer una panorámica general e introductoria de una manera de entender la respuesta que la sociedad debe dar ante el importante conjunto de dificultades que, en mayor o menor medida, muchos adolescentes tienen en su relación con el mundo escolar y con su propio desarrollo personal. Este “problema” es el que anteriormente se conocía como “fracaso escolar” y actualmente, de forma más acertada (no sólo en su aspecto estigmatizador sino también es su reformulación conceptual) se conoce como ajuste escolar. Por otro lado, una de las posibles respuestas es el “desarrollo positivo adolescente”, constituido en un marco teórico que ofrece una serie de posibles intervenciones de carácter práctico (programas).

Cuando menos, esta cuestión podría hacer plantearse tres líneas de trabajo, una de carácter investigador, otra psicopedagógica y una última desde la didáctica y el trabajo de campo. La línea de carácter investigador tendría que ver con la realización de nuevos estudios que profundizasen en los diferentes constructos que componen los modelos teóricos de desarrollo positivo adolescente y sus relaciones, desde múltiples enfoques y abordajes metodológicos y paradigmáticos, la línea psicopedagógica trataría de elaborar nuevos programas que atendiesen a un desarrollo positivo adolescente desde una visión holística y, por último, la tercera línea aplicaría dichos programas e informaría de los resultados de su implementación. Es evidente que las líneas deberían estar fuertemente interconectadas y en constante retroalimentación.

En cualquier caso, y esto sí que parece una cuestión acordada en los planteamientos que deben subyacer en la base de los programas de desarrollo positivo, la elaboración y aplicación de los mismos debe tener un claro carácter sistémico y debe implicar todos aquellos elementos que forman el contexto general, bien del niño o bien del adolescente/joven

Debido a la relativa novedad de estos programas así como a la dificultad relativa de su aplicación, apenas existen estudios longitudinales que resultarían de gran relevancia para observar los resultados de forma global y también la variación de cada una de las variables por separado y en su relación conjunta, a lo largo del tiempo.

Por otro lado, se podrían llevar a cabo estudios cualitativos que pudiesen ofrecer nuevas perspectivas menos contempladas hasta el momento, desde observaciones participantes (profesorado) hasta narrativa, actualmente, y por su interés y relevancia tanto científica como puramente ética, la "voz del alumnado" tiene un lugar relevante tanto desde el punto de vista epistemológico como metodológico.

En conclusión, quiero dejar claro que soy consciente que es mucho más lo que se ha quedado fuera que lo que se ha incluido en este trabajo acerca del desarrollo positivo adolescente y el ajuste escolar. Muchos de los apartados incluidos en estos constructos, dan por sí solos para varias tesis ya que tienen que ver con la psicología, con la pedagogía, la didáctica, el derecho...y dentro de cada una estas disciplinas con un buen número de materias desde la psicología evolutiva hasta la organización escolar o desde la introducción de la educación emocional en el centro escolar hasta el marco legislativo donde todo se desenvuelve. Como dice Pertegal (2014) “más allá de perdernos en los números acerca de la magnitud de los efectos escolares, lo que queremos resaltar es que “la escuela importa como contexto de desarrollo”, aunque haya que situar en su justa medida su contribución frente a otros contextos influyentes en el desarrollo positivo, como evidentemente es el caso de la familia, los iguales o la comunidad”.

La idea-fuerza o mejor dicho, la hipótesis que subyace en este trabajo es, por otro lado, la firme creencia de que el ser humano tiende de manera natural a la autoperfección y que en la adolescencia esto no es menos. Lo único que debe hacer la sociedad a través de la educación es apoyar este crecimiento en un doble sentido, ayudando a los jóvenes a desarrollar sus fortalezas personales y cuidando de los contextos en donde se producirá ese crecimiento, aunque esto último tenga menor importancia si lo primero ha “florecido”.

9 Referencias

- Arguís, R., Bolsas, A., Hernández, S., & Salvador, M. (2010). *Programa "AULAS FELICES". Psicología positiva aplicada a la educación.*. Retrieved 25 July 2015, from <http://catedu.es/psicologiapositiva/Aulas%20felices.pdf>
- Artunduaga, M. (2008). *Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad. Ori.soa.efn.uncor.edu.* Retrieved 17 October 2014, from <http://www.ori.soa.efn.uncor.edu/?publicaciones=variables-que-influyen-en-el-rendimiento-academico-en-la-universidad>
- Barahona, M., Sánchez, A., y Urchaga, J. (2013). La Psicología Positiva aplicada a la educación: el programa CIP para la mejora de las competencias vitales en la Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 6, N° 4, 244-256*
Retrieved 8 July 2015, from http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol6_4/REFIEDU_6_4_5.pdf
- Benson, P., Scales, P., Hamilton, S., y Sesma, A. (2007). Positive Youth Development: Theory, Research, and Applications. *Handbook Of Child Psychology.*
doi:10.1002/9780470147658.chpsy0116
- Benyamini, Y., & Roziner, I. (2008). The predictive validity of optimism and affectivity in a longitudinal study of older adults. *Personality And Individual Differences, 44(4), 853-864.*
doi:10.1016/j.paid.2007.10.016
- Bordignon, N. (2012). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista lasallista de investigación - Vol. 2 No. 2, 50-63.* Retrieved <http://hdl.handle.net/10567/384>
- B.O.E. (2006). Ley Orgánica de Educación (LOE). Retrieved 16 June 2015, from <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- B.O.E. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.. Retrieved 10 June 2015, from https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Caballero-Blanco, P., y Delgado-Noguera, M. (2014). Diseño de un programa de desarrollo positivo a través de la actividad física en el medio natural. *Journal of Sport and Health Research. 6(1): 29-46.* Retrieved 9 August 2015, from http://www.journalshr.com/papers/Vol%206_N%201/V06_1_4.pdf

- Caballero, P. (2015). Percepción del alumnado de formación profesional sobre los efectos de un programa de desarrollo positivo (modelo de responsabilidad de Hellison). *Journal of Sport and Health Research*. 7(2):113-126.
- Casas, J., & Ceñal, M. (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral* 2005;IX(1):20-24. Retrieved 28 September 2014, from [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/.../desarrollo_adolescente\(2\).pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/.../desarrollo_adolescente(2).pdf)
- Dumont, M., & Provost, M. (1999). Resilience in Adolescents: Protective Role of Social Support, Coping Strategies, Self-Esteem, and Social Activities on Experience of Stress and Depression. *Journal Of Youth And Adolescence*, 28(3), 343-363.
doi:10.1023/a:1021637011732
- Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa. ¿De qué se excluye y cómo?. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (1), 1-24. Retrieved from <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15197/1/rev91ART1.pdf>
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality And Individual Differences*, 42(6), 1069-1079.
doi:10.1016/j.paid.2006.09.014 Retrieved from http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF33dispositional_optimism-pessimism.pdf
- Fernández Enguita, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., Hernández Bejarano, E., Varela Gadea, F., Barbero López, N., & Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa. Retrieved from https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol29_completo_es.pdf
- Ferrer-Wreder, L. (2014). Advancing Child and Adolescent Well-Being Through Positive Youth Development and Prevention Programs. *Handbook Of Child Well-Being*, 3025-3041.
doi:10.1007/978-90-481-9063-8_164

- Gaeta, M., y Martín, P. (2009). Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *STVDIVM. Revista de Humanidades*, 15, 327-344. Retrieved 9 November 2014, from <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3074506.pdf>
- Giménez, M., Vázquez, C., y Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, Vol.2, N°2, 97-116. Retrieved 15 July 2015 from http://pendientedemigracion.ucm.es/.../2010-Fortalezas%20_Adolescencia.pdf
- Hervás Torres, G., y Vázquez Valverde, C. (2009). *Psicología positiva aplicada*. Sevilla: Desclée de Brouwer.
- Huan, V., Yeo, L., Ang, R., y Chong, W. (2006). The influence of dispositional optimism and gender on adolescents' perception of academic stress. *Adolescence*, Vol. 41, N°163. Retrieved from <http://www.thefreelibrary.com/The+influence+of+dispositional+optimism+and+gender+on+adolescents%27...-a0155568631>
- Lerner, Richard M. 2005. *Promoting Positive Youth Development: Theoretical and Empirical Bases*. Paper prepared for the Workshop on the Science of Adolescent Health and Development, National Research Council, Washington, DC. Washington, D.C.: National Academy of Sciences. Retrieved from <http://ase.tufts.edu/iaryd/documents/pubpromotingpositive.pdf>
- Lerner, R., y Lerner, J. (2011). *The positive development of youth. Report Of The Findings from the First Seven Years of the 4-H Study of Positive Youth Development*. Institute for Applied Research in Youth Development, Tufts University. Retrieved 3 August 2015, from <http://ase.tufts.edu/iaryd/documents/4hpydstudywave7.pdf>
- Lerner, R., y Lerner, J. (2013). *The Positive Development of Youth: Comprehensive Findings from the 4-h Study of Positive Youth Development*. Institute for Applied Research in Youth Development, Tufts University. Retrieved 18 June 2015, from <http://www.4-h.org/About-4-H/.../PYD-Wave-9-2013.dwn>

- Lerner, R., y Overton, W. (2015). *Handbook of child psychology and developmental science*. Hoboken, NJ: Wiley. Retrieved 2 August 2015, from <https://books.google.es/books?id=LR7PBwAAQBAJ&pg=PA755&lpg=PA755&dq=Handbook+of+Child+Psychology+and+Developmental+Science,+Theory+and+Method&source=bl&ots=YAjYdsJ-j9&sig=znzymPhqYLUPNELL0nGayQ4hP9U&hl=es&sa=X&ved=0CEcQ6AEwBGoVChMIzOzDu6XnxwIVw9UaCh1ffw01#v=onepage&q=Handbook%20of%20Child%20Psychology%20and%20Developmental%20Science%2C%20Theory%20and%20Method&f=false>
- López Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3) 153-167. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927009>
- Luk, A., Leong, K., y Au, A. (2012). Evaluation of the Effectiveness of a Positive Youth Development Program for Secondary Students in Macau. *The Scientific World Journal*, 2012, 1-7. doi:10.1100/2012/621841
- Magaña, M. (2002). *Causas del fracaso escolar*. XIII Congreso de la Sociedad Española de Medicina del Adolescente, 1ª Mesa Redonda. Retrieved 12 September 2014, from <http://www.spapex.es/adolescencia02/pdf/ponencia1m1.pdf>
- Martínez Ferrer, B. (2009). *Ajuste escolar, rechazo y violencia en adolescentes*. Valencia: Universitat de València, Servei de Publicacions. Retrieved from <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10201/mtnezferrer.pdf?sequence=1>
- Martínez, R., y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria : implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146 Retrieved 12 September 2014, from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044877>
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista iberoamericana de educación*, 51, 67-85. Retrieved 16 October 2014, from <http://www.rieoei.org/rie51a03.pdf>
- MEC (2006). *Informe 2006: Objetivos educativos y puntos de referencia 2010*. Conferencia de educación, Ministerio de Educación y Ciencia. Retrieved 11 December 2014, from <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/indicadores-educativos/Indicadores-Internacionales/UE.html>

- MECD (2013). *Informe 2013: Objetivos educativos europeos y españoles. Educación y Formación 2020*. Conferencia de educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Retrieved 11 December 2014, from <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/...educativos/informeet20202013.pdf?...>
- Mira, D. (2012). *La salutogenia como medio para potenciar los recursos internos y externos en la tercera edad* (TFG). Universidad de Zaragoza. Retrieved 11 January 2014, from <http://zaguan.unizar.es/TAZ/SOCIZ/2012/8835/TAZ-TFG-2012-598.pdf>
- NCH, A. (2007). *Literature Review: Resilience in Children and Young People*. NCH - The Bridge Child Care Development Service. Retrieved 11 September 2014, from https://www.actionforchildren.org.uk/.../resilience_in...
- Negru, O., & Baban, A. (2009). Positive development in school settings: school environment influences on perceived school adjustment in a romanian adolescent sample. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal, Vol. XIII, No. 3 (September), 253-267*. Retrieved 17 June 2015, from <http://www.scipio.ro/.../24a8d884-4a73-4a6a-be88-b81c7...>
- OCDE,. (1998). *Overcoming Failure at School*. Organisation for Economic Cooperation and Development. Retrieved 28 October 2014, from <http://www.oecd.org/dataoecd/54/54/45171670.pdf>
- OCDE,. (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. doi:10.1787/9789264091450-en
- Oettingen, G. (2014). Explanatory style in the context of culture. En G. MacLellan y M. Seligman (Edits.). (pp. 209-222) Nueva York: Digital Printing. Retrieved 19 November 2014, from <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ZEppAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA209&dq=EXPLANATORY+STYLE+IN+THE+CONTEXT+OF+CULTURE&ots=0h0P8mgYkj&sig=hY8w6dV7HEacOEgyUzTGocqw8Y#v=onepage&q=EXPLANATORY%20STYLE%20IN%20THE%20CONTEXT%20OF%20CULTURE&f=false>
- Office for Youth,. (2010). *Youth development. Applying a positive approach*. Office for Youth, South Australian Government. Retrieved 3 August 2015, from http://www.officeforyouth.sa.gov.au/__data/assets/pdf_file/0004/15772/Youth-Development-Applying-a-Positive-Approach.pdf

- Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M. A., Ríos, M. y Antolín, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: Recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, Vol. 33, 2, 223-234.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A., y Reina, C. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía. Retrieved 10 September 2014, from http://personal.us.es/es/.../INSTRUMENTOS_DESARROLLO%20POSITIVO.pdf
- Orejudo, S., y Teruel, P. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 23(3), 129-158. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066008>
- Orejudo, S., Aparicio, L., y Cano, J. (2013). Personal competencies of spanish students pursuing different academic careers. contributions and reflections from positive psychology. *Journal Of Behavior, Health & Social Issues*, 5(2), 63-78. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282228907005>
- Ortiz, J., Ramos, N., & Vera-Villarroel, P. (2003). Optimismo y salud: estado actual e implicaciones para la psicología clínica y de la salud. *Revista Suma Psicológica*, 10(1), 119-134. doi:10.14349/sumapsi2003.181
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., y Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Retrieved 12 July 2015, from <files.eric.ed.gov/fulltext/ED505370.pdf>
- Pertegal, M., Oliva, A., y Hernando, Á. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22 (1), 000-000. Retrieved 23 June 2015, from <http://personal.us.es/oliva/04.%20PERTEGAL.pdf>

- Pertegal, M. (2014). *Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente* (Doctorado). Universidad de Sevilla. Retrieved 2 August 2015, from <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/2554/los-centros-de-educacion-secundaria-como-promotores-del-desarrollo-positivo-adolescente/>
- Peterson, C., & Seligman, M. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91(3), 347-374. doi:10.1037//0033-295x.91.3.347
- Remor, E., Amorós, M., & Carrobles, J. (2006). *¿Protege el optimismo contra la experiencia de ira y de malestar físico?*. Infocop. Retrieved 14 September 2014, from http://www.infocop.es/view_article.asp?id=892
- Roberts, M., Brown, K., Johnson, R., & Reinke, J. (2002). Positive Psychology for Children Development, Prevention, and Promotion. En C. Snyder y S. Lopez, *Handbook of Positive Psychology* (pp.663-676). New York: Oxford University Press.
- Salas, M. (2004). *El fracaso escolar: estado de la cuestión. Estudio documental sobre el fracaso escolar y sus causas*. 1º Congreso Anual sobre Fracaso Escolar, Palma de Mallorca. Retrieved 28 September 2014, from <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2004/salas.pdf>
- Santos, M. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 175-200. Retrieved 22 July 2015, from http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279267806.pdf
- Santrock, J. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. Madrid: McGraw-Hill.
- Scales, Peter C., Karen C. Foster, Marc Mannes, Megan A. Horst, Kristina C. Pinto, and Rutherford, A. (2005). School–Business Partnerships, Developmental Assets, and Positive Outcomes Among Urban High School Students: A Mixed-Methods Study. *Urban Education Vol. 40*: abstract. Retrieved 26 July 2015, from <http://uex.sagepub.com/content/40/2/144>
- Scheier, M., & Carver, C. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219-247. doi:10.1037/0278-6133.4.3.219

- Schwartz, S., Pantin, H., Coatsworth, J., & Szapocznik, J. (2007). Addressing the Challenges and Opportunities for Today's Youth: Toward an Integrative Model and its Implications for Research and Intervention. *The Journal Of Primary Prevention, 28*(2), 117-144. doi:10.1007/s10935-007-0084-x.
- Seligman, M. (2011). *La vida que florece*. Barcelona: Ediciones B.
- Steinberg, L., & Sheffield, A. (2001). Adolescence development. *Annual Review of Psychology 52*, 83–110. Retrieved 17 August 2015, from http://www.colorado.edu/ibs/jessor/psych7536-805/readings/steinberg_morris-2001_83-110.pdf
- Steinberg, L. (2014). *Taking Advantage of Adolescent Brain Plasticity*. Ipositive-education.net. Retrieved 17 July 2015, from <http://www.ipositive-education.net/taking-advantage-of-adolescent-brain-plasticity/>
- Teruel, M. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, n° 38*, 141-152. Retrieved 14 July 2015, from http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1223493322.pdf
- Theokas, Christina, Jason B. Almerigi, Richard M. Lerner, Elizabeth M. Dowling, Peter L. Benson, Peter C. Scales, and others. (2005). Conceptualizing and Modeling Individual and Ecological Asset Components of Thriving in Early Adolescence. *The Journal Of Early Adolescence, 25*(1), 113-143. doi:10.1177/0272431604272460. Retrieved 2 July 2015, from www.mentoring.org/downloads/mentoring_1083.pdf
- UCLA (2015). *About Promoting Youth Development in Schools*. Mental Health in Schools Program. UCLA. Retrieved 2 July 2015, from <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/yd.pdf>
- UNICEF. (2011). *La adolescencia. Una época de oportunidades*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Retrieved from <http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/EMI2011.pdf>
- Vera Poseck, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo, 2006. Vol. 27*(1), 3-8. Retrieved from <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1279>

- Vera, B. (2004). Resistir y rehacerse: una reconceptualización de la experiencia traumática desde la Psicología Positiva Personalidad resistente, resiliencia y crecimiento postraumático. *Revista Psicología Positiva, Vol. I*. Retrieved 16 September 2014, from <http://www.ugr.es/~javera/pdf/2-3-resiliencia%20Vera.pdf>
- Walburg, V. (2013). Burnout among high school students: a literature review. *Children and Youth Services Review 42 (2014)* 28–33. Retrieved 19 November 2014, from http://www.researchgate.net/.../261327453_Burnout_amon..
- Young, B. (2013). *Transforming Schools through Positive Youth Development (Graduation)*. State University of New York. Retrieved 2 August 2015, from http://www.albany.edu/honorscollege/files/young_thesis.docx