



Facultad de Educación

Trabajo Fin de Máster

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria

DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE Y EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Autora: Carmen Sánchez Álvarez

Directora: Susana Lázaro Visa

Septiembre 2011

Índice

	Página
Introducción y justificación: Habilidades socioemocionales y desarrollo positivo adolescente	3
Estado de la cuestión y relevancia del tema	
¿Por qué es necesaria la educación social y emocional?	5
¿Por qué en la ESO?	9
¿Cómo se promocionan las competencias y habilidades socioemocionales?	10
La escuela promotora del desarrollo positivo adolescente	18
Objetivos	21
Materiales y métodos	22
Resultados y discusión	
1. Concepto de bienestar de los adolescentes	24
2. Escuela como promotora del desarrollo positivo adolescente	28
♦ El instituto como entorno positivo	29
♦ Los vínculos con el profesorado en la ESO	33
♦ Oferta de oportunidades positivas en el instituto	34
Conclusiones: Reflexiones para la promoción del desarrollo positivo adolescente en secundaria	38
Bibliografía	41
Anexo: Cuestionario realizado al alumnado	45

Introducción y justificación: Habilidades socioemocionales y desarrollo positivo adolescente

“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” (LOE, 2006; pág. 17159). Con estas palabras nuestra legislación educativa recoge el sentido de la educación y las funciones de los profesionales del sistema educativo. Es decir, 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). Si este es el sentido de la educación secundaria en el siglo XXI, la investigación en educación social y emocional puede ofrecernos algunas herramientas para trabajar en esta dirección. Desde este ámbito de conocimiento comienza a perfilarse un enfoque desde el que abordar la promoción de este tipo de competencias denominado “Positive Youth Development”, (Larson, 2000; Benson *et al.*, 2006) centrado en el fomento de las habilidades emocionales y sociales necesarias para que los adolescentes puedan afrontar con éxito su vida desempeñando un importante papel en la sociedad.

Para dar respuesta a esta necesidad, y lograr la formación integral del adolescente, se insiste en incluir programas de desarrollo positivo adolescente en el currículum que trabajen la promoción de habilidades socioemocionales con actividades concretas y estructuradas (López *et al* 2006; Oliva *et al* 2008; Pertegal *et al.*, 2010; Santos Guerra, 2010; Lázaro, 2011). Estos programas cuentan con el apoyo empírico de diversas investigaciones que confirman la importancia de incluir los aspectos emocionales y sociales en el currículum escolar para contribuir al bienestar personal y social del alumnado (CASEL

2008; Oliva *et al.*, 2008; Diekstra, 2008; Pertegal *et al.*, 2010; Durlak *et al.*, 2011).

Con este trabajo se desea conocer cómo se trabajan, y qué importancia tienen, los contenidos sociales y emocionales en la escuela a través de dos vías complementarias. Por una parte, y mediante el análisis de diferentes estudios relacionados con el desarrollo positivo adolescente, se recogerá una visión actualizada del sentido de la educación social y emocional en el contexto educativo. En segundo lugar, este análisis será complementado explorando la visión que un grupo de adolescentes tiene de su instituto desde el punto de vista de la promoción del desarrollo personal y social. Para ello nos centraremos en su percepción sobre tres grandes ideas que caracterizan las escuelas promotoras del *desarrollo positivo adolescente*¹ (Gómez y Ang, 2007; Lerner *et al.*, 2005a): entorno, vínculos y oportunidades positivos. Este estudio nos permitirá dibujar una aproximación al tratamiento que la educación obligatoria hace de la educación social y emocional para poder considerar cuáles son las vías de trabajo que podrían favorecer el desarrollo integral de los adolescentes.

¹ A partir de ahora DPA

Estado de la cuestión y relevancia del tema

¿Por qué es necesaria la educación social y emocional?

Los cambios que se producen y mejoran la sociedad, requieren cambios en la escuela (Pertegal *et al.*, 2010). El sistema educativo debe buscar soluciones ante los nuevos retos que se presentan, redefiniendo lo que el concepto de educación en la escuela debe incluir, para responder a las necesidades de una sociedad cambiante con adolescentes preparados para contribuir a ella. Tradicionalmente, la escuela ha sido considerada un lugar de instrucción a los alumnos, de transmisión de conocimientos, con contenidos academicistas pero, en los últimos años, 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. Actualmente se espera, tal y como se recoge en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), que la escuela eduque social y emocionalmente para promover en el alumnado actitudes y valores que favorezcan su bienestar, su desarrollo y la incorporación a la sociedad actual como ciudadanos críticos y responsables que sean capaces de comprender y participar activamente en el mundo actual (Ley de Cantabria 6/2008; pág.17754). Para lograr este fin, es necesario que se promuevan en el alumnado las competencias sociales y emocionales que le permitan manejar su vida de una manera saludable.

Esta tarea no siempre resulta sencilla. Como señala Santos Guerra (2010), al profesorado de secundaria se le prepara, en general, para impartir conocimientos pero no tanto para la formación de actitudes. Aunque hay tradiciones diferentes es frecuente encontrarnos con que no se sienten educadores, considerando que lo importante es enseñar y aprender las materias frente a una tarea más compleja que supone preparar a los alumnos para el compromiso ético, político y social, descuidando así la formación que se requiere para que el alumnado entienda la realidad y pueda actuar en ella de

una manera competente. A su vez, a la escuela se le exige que cumpla ciertos objetivos académicos en un período de tiempo, lo que supone currículos extensos que impiden una educación social y emocional que se trabaje de manera intensiva en el aula y que permite garantizar el desarrollo social y emocional del adolescente. Ignorar este aspecto en la formación del alumnado, supone una formación incompleta que puede dificultar su bienestar y su incorporación a la sociedad.

La organización americana CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, www.casel.org), fundada en 1994 por Daniel Goleman, el autor de *Inteligencia Emocional*, la educadora Eileen Rockefeller Growald y un grupo de distinguidos investigadores y profesionales y referente internacional en la investigación para la práctica de la educación social y emocional, describe el aprendizaje socioemocional como “el proceso de adquirir y aplicar de forma efectiva el conocimiento, las actitudes y las herramientas necesarias para reconocer y manejar las emociones; desarrollando capacidades de cuidado y conocimiento de los demás; tomando decisiones responsables; estableciendo relaciones positivas y manejando de forma eficaz las situaciones a las que nos enfrentamos” (Zins, J.E. y Elias, M.J., 2006). Así, su discurso se centra en que, de la misma manera que el alumnado aprende conceptos académicos, deben aprender, practicar y aplicar las herramientas socioemocionales mediante actividades tanto dentro como fuera del aula.

Probablemente, una de las preguntas más interesantes que podemos hacernos en este sentido tiene que ver con cómo articular la práctica docente para abordar estas competencias en los distintos tiempos y espacios curriculares, cuestión que trataremos de analizar a lo largo de este trabajo por entender que se trata de uno de los aspectos nucleares. No se trata sólo de entender que es importante, se trata de saber qué de nuestras actuaciones como docentes pueden estar afectando en este sentido al adolescente; se trata

de definir cómo cada uno, desde nuestra materia, podemos contribuir en esta dirección. Pero, ¿cuáles pueden ser las razones que nos lleven a revisar nuestra práctica en esta dirección? Recogemos los principales argumentos en este sentido, los que nos arroja la investigación sobre su contribución a la formación integral del adolescente.

Las investigaciones que evalúan los beneficios del trabajo de los contenidos sociales y emocionales en la escuelas (CASEL, 2008; Fundación Botín, 2008; Durlak *et al.*, 2011) revelan que el aprendizaje de estos contenidos mejora las habilidades sociales y emocionales de los chicos; las actitudes hacia uno mismo (autoconcepto) y los demás (actitudes prosociales); facilita la reducción de problemas y desórdenes de exteriorización y de conducta y de los problemas y desórdenes de interiorización emocionales (estrés, ansiedad, depresión y tendencias suicidas). A su vez, los resultados señalan también una mejora en las actitudes hacia la escuela (absentismo escolar) y los resultados académicos del alumnado, lo que contribuye al éxito de los chicos en la escuela y en la vida.

Por tanto, la práctica y aprendizaje de las competencias promocionadas desde la educación socioemocional se relaciona directamente con el aprendizaje, el bienestar y los comportamientos de riesgo en la adolescencia. El alumnado se siente mejor gracias a que reconoce sus emociones, dispone de herramientas que le permite manejarse ante situaciones de estrés, solucionar los problemas a los que se enfrentan y tomar decisiones y de habilidades sociales que facilitan su relación con los demás. Además, la promoción de estas habilidades incidiría positivamente en las relaciones con la escuela, su comportamiento en el aula y sus resultados académicos, pues los alumnos que son más conscientes y confían en su capacidad de aprendizaje, trabajan más duro y persisten ante los retos, como señalan Durlak *et al.* (2011) en el meta-análisis más extenso que se ha realizado sobre los efectos de los programas dirigidos a la promoción de competencias sociales y emocionales.

Otros trabajos que revisan otras investigaciones relacionan los efectos positivos del desarrollo de habilidades sociales y emocionales con la disminución de las conductas de riesgo, al favorecer el conocimiento sobre sí mismos y su entorno social, las relaciones interpersonales o la toma de decisiones de manera responsable (Oliva *et al.*, 2008; Pertegal *et al.*, 2010). Los programas diseñados para la potenciación de recursos y habilidades socioemocionales de los adolescentes consiguen reducir algunas conductas problemáticas como el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas, comportamientos agresivos o los desajustes emocionales como la ansiedad o los síntomas depresivos, vinculadas al déficit en autoestima, en habilidades sociales y en resolución de conflictos (Elias *et al.*, 1997; Oliva *et al.*, 2008; Lázaro *et al.*, 2009; Pertegal *et al.*, 2010).

Una revisión llevada a cabo por Ramos *et al.* (2010) sobre los programas de prevención de drogodependencias en el ámbito escolar mostró cómo una de las características más evaluadas en los meta-análisis era la enseñanza y entrenamiento de habilidades para la vida como habilidades de negociación, de mejora de la autoestima, de la autoeficacia, de toma de decisiones, de control de sí mismo, de afrontamiento, de resolución de problemas o de manejo de la ansiedad. Los meta-análisis que evaluaron esta característica comprobaron la eficacia de la misma relacionada con el consumo y las actitudes hacia las drogas.

Parece claro que son diversos los beneficios para el adolescente y por tanto, para la sociedad en general, que pueden suponer la promoción de este tipo de competencias. Quizás ahora debamos preguntarnos por el papel que la educación secundaria puede desempeñar para contribuir a que los adolescentes, como señala Santos Guerra (2010), entiendan la realidad, actúen competentemente en ella y sean personas éticamente desarrolladas.

¿Por qué en la ESO?

Valorando los beneficios que suponen la educación social y emocional en la escuela, parece evidente la necesidad que aquí se plantea. Santos Guerra (2010) insiste en la idea de una escuela que no sea únicamente transmisora de conocimientos, sino que enseñe a pensar, prepare para el trabajo a través del desarrollo de competencias e inculque valores que faciliten y mejoren la convivencia. Siguiendo esta idea, López (2009) recoge que la enseñanza debe ser de calidad y siempre debe favorecer que las personas involucradas en el proceso de aprendizaje se sientan bien. Pertegal, Oliva y Hernando (2010) valoran la importancia que tienen las competencias socioemocionales para asegurar el desarrollo saludable y exitoso de los niños y jóvenes que se enfrentan a las transformaciones sociales y a los desafíos que plantea la sociedad de la información y de la globalización del siglo XXI.

Apoyando lo considerado hasta ahora, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), marca los objetivos de la educación secundaria y establece entre los fines de la educación la promoción de valores, competencias o habilidades sociales y emocionales que favorezcan el desarrollo de la personalidad del alumnado, el respeto, la tolerancia, la libertad, la prevención y resolución de conflictos, la responsabilidad individual y el esfuerzo personal, la cooperación y solidaridad, la regulación del propio aprendizaje, la autoestima, la creatividad o la iniciativa personal, etc. Logros que se trabajan desde la educación socioemocional cuya necesidad defendemos.

El aprendizaje de estos contenidos es especialmente importante en la etapa de la educación secundaria ya que, durante su adolescencia, los chicos y chicas pueden enfrentarse a diversas dificultades sociales y emocionales que condicionen su éxito en la escuela y en la vida. Estas dificultades derivan en la adopción por parte de los adolescentes de conductas de riesgo que se pueden

evitar si el adolescente dispone de determinadas herramientas que le permite desenvolverse de manera saludable.

El contexto escolar representa el espacio más adecuado para potenciar estas herramientas, entendidas como recursos personales del propio adolescente, debido a que reúne características que hacen de este contexto un lugar privilegiado para la promoción de habilidades sociales y emocionales. En primer lugar, es un espacio que debe compensar las deficiencias familiares y sociales, una de las principales funciones de la escuela por tratarse de la única institución verdaderamente universal. Además, es el lugar donde más tiempo pasan los chicos y chicas durante su adolescencia y la promoción de estos recursos de manera intensiva y adecuada requiere tiempo. A su vez, los entornos escolares tienen una gran influencia en las distintas áreas del desarrollo de los adolescentes como pueden ser la creación de su identidad, el desarrollo social y cognitivo, las relaciones entre iguales, etc. Y por último, es fundamental la posibilidad de acceso a los materiales y la infraestructura necesaria para la aplicación de los programas de desarrollo positivo desde la escuela (Roth y Brooks-Gunn 2003; Gómez y Ang, 2007; López, 2009).

Por ello, insistimos en la idea de que este aprendizaje debe estar integrado en el currículum escolar y debe ser complementado, de forma coherente, con las acciones que se llevan a cabo en el centro, prestando especial atención a lo que definimos como currículum oculto.

¿Cómo se promocionan las competencias y habilidades socioemocionales?

La educación socioemocional se ha introducido en las escuelas con el tratamiento de temas transversales o de programas de prevención incluidos en la acción tutorial, que se desarrollan de manera más o menos sistemática. Pero el tratamiento de estos temas se venía desarrollando desde la perspectiva del

déficit, o lo que es lo mismo, a partir del análisis de las conductas negativas y sus factores de riesgo, en lugar de invertir en la promoción de actitudes positivas para lograr el desarrollo positivo de los adolescentes (Pertegal *et al.*, 2010). El concepto *desarrollo positivo adolescente* va más allá: si los jóvenes tienen relaciones beneficiosas con la gente y las instituciones de su mundo social, estarán en el camino de un futuro marcado por las contribuciones positivas hacia ellos mismos, la familia, la comunidad y la sociedad y podrán prosperar (Lerner *et al.*, 2005a). Por ello, en los últimos años se trabaja en fomentar valores, competencias y habilidades socioemocionales en los adolescentes que les permita alcanzar su bienestar personal y social. Desde estos modelos de promoción de la salud, se rechaza la idea de considerar al adolescente como un problema que se debe resolver y se reconoce como un recurso a desarrollar (Roth y Brooks-Gunn, 2003).

Los modelos de promoción de recursos, que van más allá del enfoque basado en el déficit promocionando una salud mental positiva, se conocen como modelos de desarrollo positivo adolescente, ya que contribuyen al desarrollo de una adolescencia saludable. El término salud positiva, o tener un buen estado de salud física y mental, no hace referencia únicamente a la ausencia de enfermedades sino a poder afrontar las adversidades gracias a haber desarrollado una serie de recursos o habilidades que lo permitan (Vázquez y Hervás, 2008).

Los programas de desarrollo positivo adolescente (PDPA) se centran en la promoción de competencias y habilidades personales, sociales y emocionales, o *destrezas para la vida* (Pertegal *et al.*, 2010), mediante su práctica y aplicación en diversas actividades. Estos programas proporcionan una educación social y emocional que ayuda a garantizar un buen ajuste de las personas, contribuyendo a que la persona tenga una vida más satisfactoria, saludable y plena y favoreciendo su bienestar, lo que de manera directa se relaciona con su vida académica (CASEL, 2011; Pertegal *et al.*, 2010).

Se trata de programas con currículos bien estructurados que pretenden promocionar, entre otros aspectos, el sentido de seguridad, la confianza personal y las conexiones sociales del adolescente, proporcionando estructuras adecuadas y relaciones de apoyo y planteando actividades que promuevan la responsabilidad y retos significativos, ofreciendo oportunidades para la construcción de habilidades (López *et al.*, 2006; Oliva *et al.*, 2008; Pertegal *et al.*, 2010).

A modo de ejemplo, citamos el programa presentado por López y sus colaboradores (2006) que hace una propuesta de contenidos basada en la promoción de variables de personalidad, variables cognitivas, variables afectivas y habilidades instrumentales. Para facilitar la intervención sobre estas variables, el programa se estructura en siete unidades didácticas con diversas actividades para trabajarlas (*Establecimiento de las normas, Concepto de ser humano, Valores y desarrollo moral, Autoestima, Empatía, Autocontrol y Habilidades para la comunicación interpersonal*) e insiste en la importancia de revisar el currículum oculto y las interacciones que se producen en la relación de enseñanza-aprendizaje.

Los programas responden a los modelos de desarrollo positivo adolescente, contruidos y presentados en diversos estudios (Lerner, 2004; López *et al.*, 2006; Oliva *et al.*, 2010), cuyo fin es garantizar el desarrollo saludable del adolescente a la vez que se promueven las relaciones interpersonales que les permita alcanzar su bienestar. Estos programas se elaboran teniendo como referentes las distintas aproximaciones teóricas que durante los últimos años se están desarrollando sobre el bienestar psicológico (Vázquez y Hervás, 2008), así como los resultados de investigación sobre el bienestar en la infancia y adolescencia.

Entre los distintos modelos estudiados, destaca el *modelo de las 5 Ces*, apoyado empíricamente (Lerner, 2005b), que reúne los indicadores de

competencias cognitivas, conductuales y sociales que definen el desarrollo positivo adolescente, señalando por tanto, qué tipo de variables deben promoverse desde la intervención educativa. Este modelo propone cinco grandes características que se deben reunir para lograr el desarrollo positivo del adolescente, que le permiten una transición óptima al mundo adulto (Lerner, 2004): competencia, confianza, conexión, carácter y cuidado. Estas cinco características se definen como conjuntos de diferentes atributos.

- ♦ *Competencia*: Engloba las habilidades académicas, cognitivas, sociales y de conducta que permiten al adolescente desenvolverse en las distintas áreas de desarrollo.
- ♦ *Confianza*: Representa la visión positiva de uno mismo, el sentido de autoeficacia y el valor personal.
- ♦ *Conexión*: Relacionado con el establecimiento de vínculos positivos con las personas y las instituciones, que se reflejan de manera bidireccional entre el individuo y los iguales, la familia, la escuela y la comunidad, donde ambas partes contribuyen a la relación.
- ♦ *Carácter*: Incluye el respeto por las normas sociales y culturales, los comportamientos adecuados, el sentido moral de lo correcto e incorrecto y la integridad, aspectos muy relacionados con los problemas de conducta.
- ♦ *Cuidado*: Recoge los valores humanos como la simpatía y empatía por los otros o el sentido de la justicia social.

El autor añade una sexta C, que se alcanzaría con la consecución de estas habilidades, que representaría la *contribución* del adolescente a la sociedad y, por tanto, la garantía de haber logrado un buen desarrollo.

Entre los trabajos realizados a nivel nacional, que sirven de base para la realización de nuestro estudio, tomamos como referencia el modelo de

desarrollo positivo adolescente elaborado por Oliva y sus colaboradores (2010). Obtenido a partir de un estudio empírico, recoge las competencias que pueden servir para definir un desarrollo adolescente saludable y positivo agrupadas en distintas áreas. En concreto se extraen 27 competencias relacionadas con las distintas áreas de desarrollo del adolescente a partir de la opinión de expertos (Figura 1).

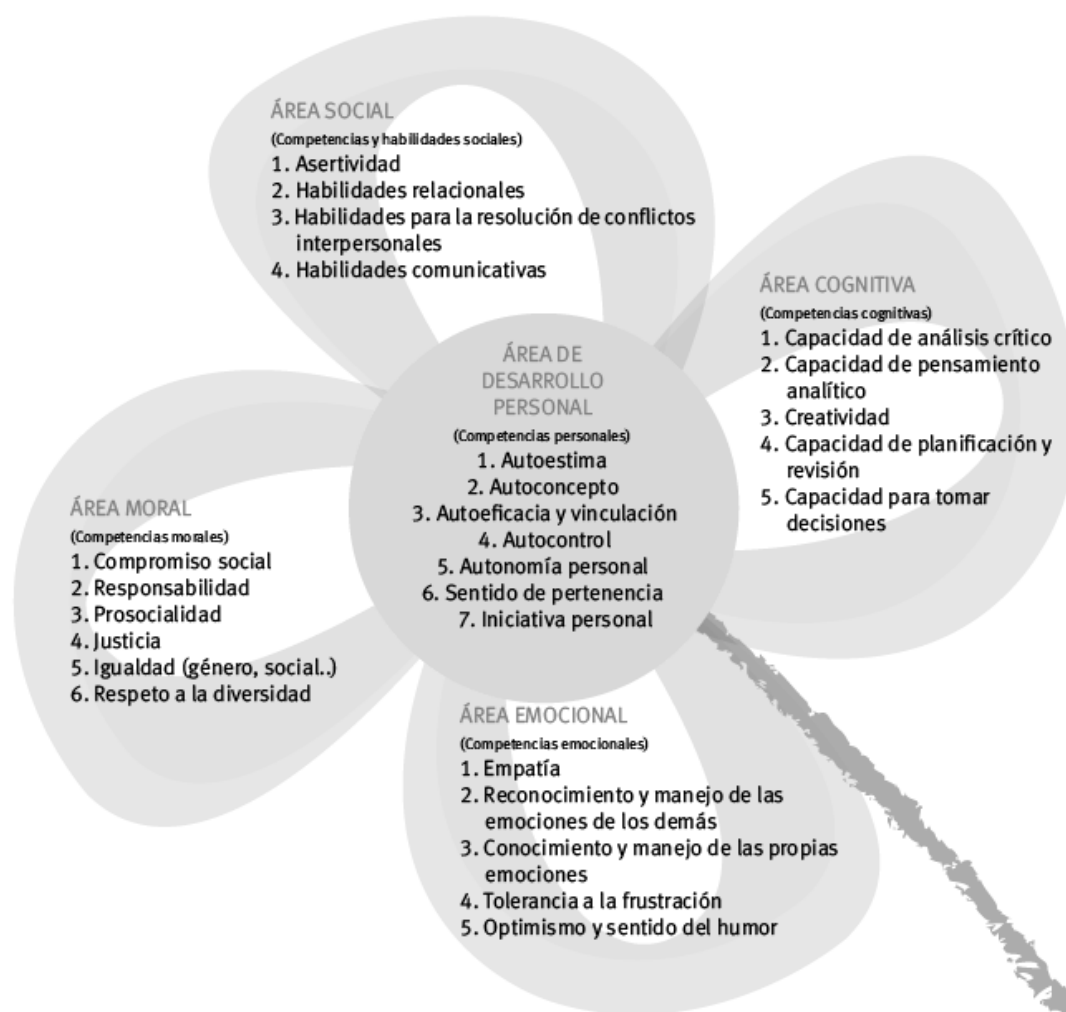


Figura 1: Modelo de desarrollo positivo para el bienestar personal y social (Oliva *et al.*, 2010).

Con este marco como referente, los programas elaborados para la promoción del desarrollo positivo en la adolescencia definen los objetivos concretos que perseguir en la intervención educativa. Se trata de objetivos

referentes a la promoción de las distintas competencias en el alumnado, facilitando herramientas para garantizar una vida adulta responsable y productiva, en una atmósfera adecuada y con actividades que crean múltiples oportunidades. Señalamos algunos de estos objetivos como ejemplo (Elias *et al.*, 1997):

- Ser capaces de expresar ideas y sentimientos sin sentirse juzgados y sí respetados,
- tener iniciativa, ser creativos e innovadores, mejorando su autoestima y autoeficacia,
- colaborar y cooperar con un grupo, reconociendo alternativas y la ayuda de los otros,
- trabajar la resolución de conflictos, y
- sentirse parte de la escuela, trabajando su sentido de pertenencia y responsabilidad con la escuela

Los resultados obtenidos en la valoración de la efectividad de diversos programas escolares de desarrollo positivo nos permiten extraer algunas de las características que más favorecen la consecución de estos objetivos (CASEL, Elias *et al.*, 1997, Pertegal *et al.*, 2010). En su mayoría, desde estos trabajos podemos ver como la característica esencial de estos programas es la práctica y aplicación de las habilidades propuestas en los modelos de desarrollo positivo, destacando la necesidad de que estos programas se desarrollen en un ambiente caracterizado por la confianza y las relaciones interpersonales respetuosas.

A su vez, los resultados de las distintas investigaciones muestran necesario para su eficacia, una aplicación extensiva, o lo que es lo mismo, que los programas se desarrollen en el contexto educativo con cierta intensidad y continuidad en el tiempo. Además, debe tener lugar de manera paralela un cambio del clima del centro educativo, lo que no es siempre sencillo ni

inmediato, aunque sí necesario. Deben tener un carácter multifocal con la coordinación y refuerzo de los distintos agentes (profesorado, familia, centro, etc.) para que sean más eficaces y permitan efectos más duraderos. Se debe insistir también sobre la formación de los docentes en este campo de conocimiento y fomentar su implicación así como una supervisión continua de la puesta en práctica que permita realizar mejoras para lograr una instrucción bien planificada que permita un aprendizaje efectivo de las competencias socioemocionales.

Muchas de las características mencionadas han impedido hasta ahora el trabajo de estos programas en las escuelas españolas, en las que el currículum tiene un carácter bastante cerrado que dificulta la implementación de este tipo de programas en la jornada escolar (Pertegal *et al.*, 2010). Sí se trabajan programas de carácter preventivo y focalizados en determinadas competencias, que sin embargo, no promocionan una formación integral que garantice el éxito de los programas de desarrollo positivo. Es por eso que, desde este trabajo, insistimos en la idea de que la educación integral que se debe favorecer desde los institutos requiere la introducción actividades concretas, que respondan a los modelos de desarrollo positivo definidos para garantizar el ajuste personal y social de los adolescentes.

Según la organización CASEL, los métodos más eficaces para enseñar habilidades sociales y emocionales deben ser activos, participativos y agradables. Algunas de las actividades que se proponen desde este organismo incluyen el reconocimiento de las emociones propias y las de los demás, la resolución de conflictos, la toma de decisiones grupales, el establecimiento de normas, el aprendizaje cooperativo, la mejora de la autoestima y el sentido de pertenencia o la escucha activa.

En el meta-análisis presentado por Diekstra (2008), se encuentra que los programas más eficaces son aquellos que son teóricamente coherentes y

altamente interactivos, utilizan una variedad de métodos didácticos o de 'trabajo', se implementan a través de pequeños grupos, cubren tanto capacidades generales como específicas (programas completos de habilidades para la vida) y están integrados en su comunidad o en estrategias medioambientales.

Aunque la implementación de programas específicos para el desarrollo positivo es necesaria, e insistimos en esa idea, en la promoción de las competencias involucradas en los mismos no puede descuidarse el currículum de las distintas materias. Consideramos que no se trata solo de una actividad más a desarrollar, sino la manera de entender la educación. Por ello, no sólo es necesario trabajar desde programas de intervención con currículos estructurados que promocionen estos recursos en el horario lectivo (en la actualidad, es frecuente que este espacio suele reservarse en horario extraescolar o tutorías), sino que el destacado papel que la educación escolar representa durante la adolescencia hace imprescindible que ésta, por sí misma, deba potenciar su capacidad como promotora del desarrollo positivo.

Teniendo en cuenta las características de los modelos de desarrollo positivo adolescente presentados hasta ahora, conviene analizar la influencia que pueden tener los centros educativos en su promoción. En el desarrollo personal y social de los adolescentes tiene especial importancia el aprendizaje informal que tiene lugar en la escuela, relacionado con los vínculos establecidos entre el alumnado y la escuela y sus profesionales así como las oportunidades que desde ella se les ofrece a los adolescentes (Gómez y Ang, 2007; Lerner *et al.*, 2005a; Pertegal *et al.*, 2010). Si los adolescentes tienen sentimientos positivos por el centro, se sienten bien en él, podrá tener lugar el aprendizaje de otros contenidos a la vez que se contribuirá a su bienestar.

La escuela promotora del desarrollo positivo adolescente

Entorno positivo, vínculos positivos y oportunidades positivas son las tres grandes características de las escuelas que funcionan como promotoras del desarrollo positivo adolescente (Gómez y Ang, 2007; Lerner *et al.*, 2005a; Pertegal *et al.*, 2010). Es decir, para promocionar el desarrollo personal y social del alumnado, es necesaria una escuela que permita al adolescente desarrollarse en un entorno en el que se sienta seguro y valorado, donde se establezcan relaciones interpersonales adecuadas con los educadores y se logre la adquisición de competencias y habilidades socioemocionales trabajando en las oportunidades que desde la escuela se le ofrecen.

La escuela es un referente en la adolescencia y, por ello, es un espacio en el que los adolescentes se deben sentir cómodos, seguros, cuidados, valorados y respetados. Estos sentimientos hacia la escuela permiten que los alumnos descubran su pertenencia al centro y su responsabilidad con él (Elias *et al.*, 1997) siendo la unión entre el adolescente y la escuela mayor si se sienten bien en ella (Mena *et al.*, 2010), condición que contribuirá positivamente a su aprendizaje y desarrollo como individuo. El proceso de fracaso escolar es síntoma de un desenganche progresivo y previo de la escuela como consecuencia de una acumulación de desencuentros, bien sea por los contenidos educativos, el orden escolar o las dinámicas de etiquetaje (Mena *et al.*, 2010).

En la creación de un *entorno positivo*, tiene especial importancia que los alumnos comprendan la necesidad de establecer unas normas en un espacio compartido por todos, y por tratarse de un espacio compartido por todos, deben ser normas consensuadas, que se reciban y cumplan de manera positiva, y que representen la base para establecer un clima de cuidado en el que los adolescentes puedan sentirse bien (López *et al.*, 2006).

Además de las condiciones del entorno, otro factor esencial de la promoción del desarrollo adolescente son los *vínculos establecidos con los profesores* (McNeely, 2003). El alumnado necesita una figura adulta en la que apoyarse, que reconozca y responda a sus necesidades (Roth y Brooks-Gunn, 2002) pero cuando acceden a la educación secundaria, experimentan un debilitamiento del vínculo con sus profesores, normalmente centrados en la enseñanza de la materia más que en el proceso de orientación al alumno, que conduce a una desvinculación con la escuela (Mena et al. 2010). Algunos trabajos apuntan en esta dirección, como el de Pomeroy (1999, en Mena et al., 2010) realizado con alumnado que abandonó prematuramente la escuela, señala que cuando la relación se hace más cercana, los resultados de los alumnos mejoran. Otro análisis (Mena et al., 2010), refleja cómo los considerados “malos profesores” por este alumnado, porque “sólo siguen un libro”, fueron un elemento clave en el proceso de desvinculación del sistema que conduce al abandono prematuro de la institución.

En este sentido, el profesorado es una pieza clave que consideramos que no debe permanecer ajeno al desarrollo socioemocional de su alumnado, sino que, formado para este fin, entienda su práctica didáctica como un medio más para mejorar el rendimiento escolar y contribuir al bienestar de los adolescentes (Lázaro et al., 2011). Según Gómez y Ang, (2007), entre las características fundamentales que han de tener los educadores, manteniendo siempre límites saludables, están apoyar y animar al adolescente en el desarrollo de sus tareas y ante la presencia de problemas; poder identificar sus emociones y dar respuesta a sus necesidades; reconocer sus logros o mostrarse accesible y estar disponible cuando lo requieran. El profesor representa una figura adulta positiva si reconoce el comportamiento prosocial de sus estudiantes; les refuerza y reconoce sus logros, invitando a los alumnos a reconocer sus valores y sentimientos o mostrándose sensible ante los signos de dificultad que experimentan. Representa una figura de apoyo cuando los alumnos se sienten escuchados sin ser juzgados y sí comprendidos.

Finalmente, la vinculación positiva con la escuela y los profesores debe ir acompañada de las suficientes *oportunidades* en las que el alumnado pueda aprender y practicar habilidades que les permita desarrollarse de forma saludable en beneficio de su bienestar y del de los demás a través de distintas actividades. Dentro de las oportunidades ofertadas desde la escuela, se encontrarían las actividades o programas de desarrollo positivo, analizados anteriormente en este trabajo, centrados en la promoción de competencias y habilidades sociales y emocionales en diferentes áreas de desarrollo, necesarias para lograr el bienestar personal y social del adolescente y, en consecuencia, su éxito en la vida mediante la adaptación a la sociedad y su contribución a la misma.

Es este último punto el que conduce a este estudio, analizar la contribución de la escuela al desarrollo positivo de los adolescentes para valorar la necesidad de complementar el aprendizaje informal de los contenidos sociales y emocionales con actividades estructuradas que se trabajen de forma sistemática en el horario lectivo que favorezcan la promoción de las competencias y habilidades imprescindibles para lograr un buen ajuste de los adolescentes a la sociedad (Oliva *et al.*, 2008, Pertegal *et al.*, 2010).

En el estudio que se presenta a continuación, se analiza la visión que los adolescentes tienen sobre su bienestar y la contribución de la escuela como promotora del desarrollo positivo adolescente, considerando para esto los tres ejes claves que se han definido anteriormente: entorno, vínculos y oportunidades positivos.

Objetivos

El objetivo general de este estudio es valorar el papel que se le da en el centro de secundaria a distintos aspectos relacionados con la educación socioemocional, de cara a garantizar la formación integral del alumnado mediante su desarrollo personal y social.

Para ello, el análisis se centra en la opinión que los adolescentes tienen sobre dos aspectos fundamentales. En primer lugar trataremos de conocer cuál es su idea de bienestar, la importancia que conceden a los aspectos emocionales y sociales en este asunto y la relación que guarda con el instituto. Relacionado con esto último, el segundo punto que se desea explorar es su visión sobre el papel que el centro desempeña para garantizar un desarrollo positivo en torno a los tres ejes que describen las escuelas promotoras del desarrollo positivo adolescente: entorno positivo, vínculos positivos con el profesorado y oferta de oportunidades positivas.

Las cuestiones planteadas pretenden conocer cuál es su valoración de la escuela como un entorno de cuidado y protección que les hace sentir cómodos y cómo valoran su propia contribución al mismo; qué relaciones establecen con sus profesores, el apoyo que perciben y el papel que tienen en sus vidas; y cuáles son las actividades que se les plantean que permiten promocionar sus habilidades personales y sociales.

Materiales y métodos

Para realizar el análisis propuesto se elabora un cuestionario que se realiza al alumnado de 3º y 4º de la ESO de un instituto de Santander. El número de participantes es de 104, de los cuales, 51 son chicos y 53 chicas, con una media de edad de 15.33 años.

El cuestionario (ver anexo) consta de dos partes bien diferenciadas y, a su vez, relacionadas entre sí para el posterior estudio. Las primeras cuestiones planteadas, de carácter abierto, pretenden conocer el concepto de bienestar del alumnado y los aspectos a los que hacen referencia, permitiendo establecer la relación que los adolescentes encuentran entre su bienestar y la educación socioemocional, valorando la importancia que tiene los aspectos sociales y emocionales en él y la contribución de la escuela en su desarrollo.

A continuación, se proyectan una serie de preguntas cerradas, a excepción de algunas en las que se desea mayor concreción, con el fin de valorar la percepción de los adolescentes sobre las características de su centro, aula y relación con el profesorado. Para su elaboración se ha tenido en cuenta las aportaciones discutidas en el marco teórico, de las distintas investigaciones centradas en que se ha señalado como las que definen las escuelas promotoras del desarrollo positivo.

Las preguntas se formulan con el fin de explorar si los centros de secundaria reúnen las características que definen a las escuelas promotoras del desarrollo positivo adolescente, definidas a lo largo de este trabajo. Por ello se abordan aspectos relacionados con su visión del entorno en el que estudian (*‘¿Te sientes cómodo en el instituto?’*), los vínculos que establecen con el profesorado (*‘¿Mantienes conversaciones con tus profesores fuera de las clases?’*) o la oferta de oportunidades (*‘¿Participas en algún programa en el que realices actividades que te ayudan a sentirte bien y a manejarte mejor?’*).

Las preguntas realizadas se han construido en torno a estas tres cuestiones siguiendo algunas de las recomendaciones realizadas por Elias y otros autores (1997) sobre qué aspectos considerar para valorar cuestiones referidas a los sentimientos positivos sobre el colegio (sentimientos de pertenencia, cuidado, responsabilidad, etc.) y a las relaciones positivas con el profesorado (trato justo, problemas con ellos, sentimiento de apoyo, etc.).

Para el análisis de las respuestas del alumnado a las distintas cuestiones hemos empleado el programa de software libre PSPP, disponible en la red.

Resultados y discusión

1. Concepto de bienestar de los adolescentes

Las dos primeras cuestiones planteadas (ver anexo) pretenden establecer a qué hacen referencia los chicos y chicas para explicar lo que para ellos significa sentirse bien y qué es lo que les ayuda a sentirse bien. Para analizar sus respuestas, se han establecido distintas categorías tras un análisis de contenido. En las categorías se agrupan los aspectos a los que hacen referencia con mayor frecuencia.

Para explicar qué significa para ellos sentirse bien, los chicos y chicas mencionan distintos aspectos que se podrían agrupar en cuatro grandes categorías: bienestar personal, bienestar de los demás, bienestar personal y social y diversión.

En la categoría de *bienestar personal* se recogen las respuestas que consideran a uno mismo como eje para sentirse bien, como por ejemplo: estar tranquilo y sin preocupaciones, tener un equilibrio físico y psicológico, una buena salud, sentirse seguro de uno mismo sin complejos y orgulloso, sentirse cómodo en un lugar o estar satisfecho con su vida. Una respuesta que definiría bien esta categoría es la presentada por uno de los alumnos participantes: “tener un equilibrio entre buena salud, bienestar físico y mental”.

Los que se preocupan por el *bienestar de los demás*, consideran necesario ver que los de su alrededor se sienten bien y contribuir al bienestar de los demás para poder sentirse ellos bien. Respecto a esta categoría se encuentra la siguiente respuesta del alumno: “comportarse bien con los demás, sin remordimientos, siendo uno mismo y con buena conciencia”.

Otras respuestas recogen ambas visiones, el *bienestar personal y el bienestar social*. Necesitan el apoyo de los demás y sentirse valorados, estar con los otros y contribuir a su bienestar. Entre las respuestas se encuentran: “sentirse a gusto con las personas que te rodean y ser amable y generoso con las personas que lo necesitan”, “estar a gusto con tu vida, tener cosas que hacer no con mucha tensión, vivir rodeado de tus amigos y familia, y ayudar a la demás gente”.

Otro grupo de respuestas se englobarían en la categoría de *diversión*, disfrutar de la vida con actividades de ocio. Por ejemplo, la respuesta de un alumno considerada en esta categoría es: “salir de fiesta”.

En el gráfico de la figura 2, se representan los resultados obtenidos en las distintas categorías mencionadas que permiten definir a qué hacen referencia los adolescentes para explicar lo que para ellos significa sentirse bien, qué es lo que condiciona su bienestar.

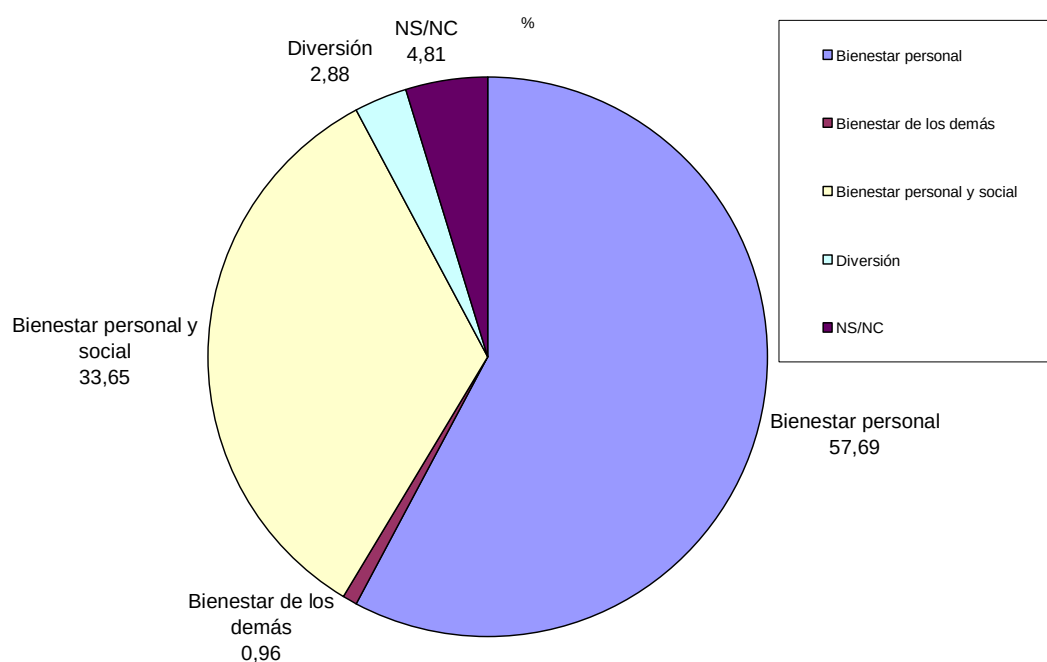


Figura 2: Frecuencia de las respuestas sobre lo que los chicos y chicas consideran que significa sentirse bien.

En el gráfico se puede observar como los chicos y chicas, hacen referencia principalmente a su propio bienestar. Casi el 60% de los adolescentes encuestados sólo piensan en ellos para lograr su bienestar, haciendo referencia a aspectos emocionales como la satisfacción personal, la autoestima o el bienestar físico y psicológico entre otros. Parece que se preocupan por lograr su propio bienestar de manera individual, sin necesidad del otro, sin contribuir al bienestar del otro. Estos resultados reflejan la necesidad de aprender y practicar competencias y habilidades sociales en la escuela, insistir en la importancia del otro, porque somos seres sociales y debemos favorecer la incorporación de los chicos y chicas a nuestra sociedad, diversa y exigente, donde el respeto al otro y tener al otro en cuenta es importante.

Hemos tratado también de aproximarnos a aquello que les hace sentir bien. Para ello, les formulamos una pregunta más donde se pretendía concretar qué les ayuda a sentirse bien. Las categorías de respuesta que hemos utilizado han sido las siguientes: apoyo social, logros personales y ocio, donde diferenciamos entre un ocio individual y una forma de ocio más social, donde los demás tienen un papel importante.

En el *apoyo social* se recogen aspectos más específicos como es la importancia que tiene sentirse apoyado por los demás y que se reconozca su trabajo, sentirse comprendido, respetado o querido y comunicarse con los demás, insistiendo en la necesidad de los demás para lograr su bienestar. Algunas respuestas que recogen bien esta opinión son: “la compañía o la necesidad a veces de estar sola y que la gente lo comprenda”, “que la gente se sienta bien conmigo”, “que la gente escuche mis opiniones y estar con los demás y que los demás se preocupen por mí”, “que reconozcan mi trabajo... y me respeten, a mí como persona y mis ideas, como yo hago con los demás”, “estar bien con las personas que quiero”.

Los *logros* se refieren principalmente a lo personal, a obtener buenos resultados académicos y alcanzar las metas propuestas y a tener cultura y una buena educación que les permita sentirse orgullosos y satisfechos con uno mismo. La respuesta mayoritaria en esta categoría sería: “sacar buenas notas y saber que por un momento todo está muy bien”.

En las categorías de *ocio* se refieren a las vacaciones, los deportes o la diversión pero se ha diferenciado entre el ocio individual (“hacer deporte, jugar a la consola”) y al ocio con los demás (“jugar con los amigos y ver a mi familia”).

En la figura 3 se muestran los resultados obtenidos para cada una de las categorías consideradas.

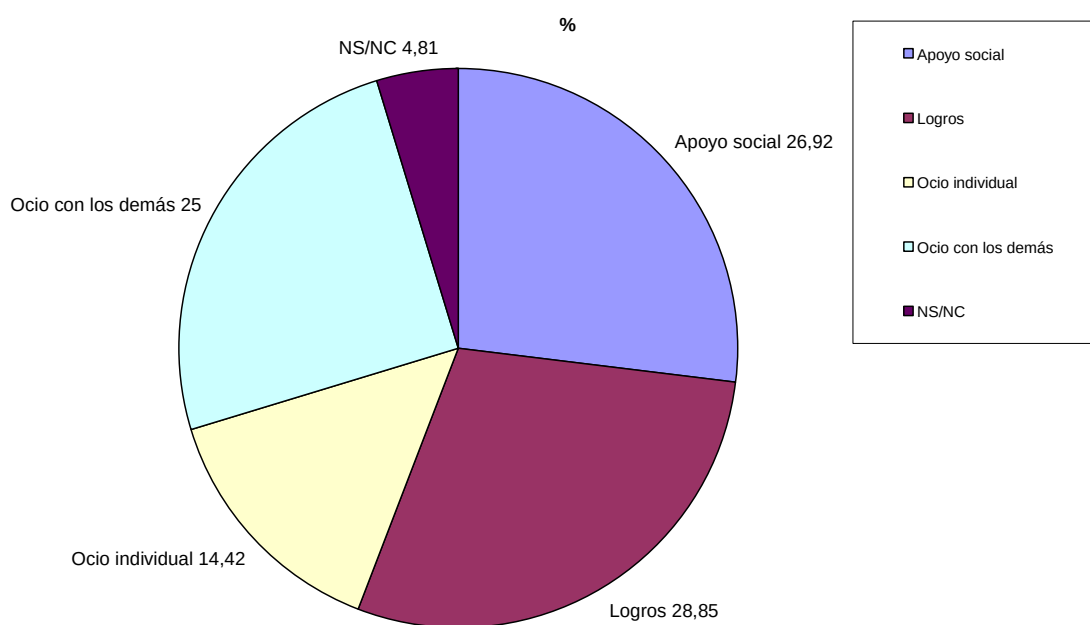


Figura 3: Frecuencia de las respuestas sobre lo que contribuye al bienestar de los adolescentes.

Según el gráfico de la figura 3, el apoyo de los otros y el ocio con los otros suponen más del 50% de las respuestas: los adolescentes necesitan a los otros para sentirse bien y, por tanto, es importante que sean conscientes de la gran influencia que, de forma recíproca, tienen ellos mismos en los demás y que sepan valorar la responsabilidad que esto conlleva. Conviene destacar el alto porcentaje de los alumnos que menciona la idea de la superación relacionados con la educación y la satisfacción personal, preocupados por su desarrollo, mientras que son pocos los alumnos que únicamente centran su bienestar en el ocio.

2. Escuela como promotora del desarrollo positivo adolescente

Las preguntas planteadas en la segunda parte del cuestionario tienen como finalidad analizar si el centro educativo representa un entorno positivo para los alumnos, que les permite establecer vínculos positivos con los educadores y participar en actividades en las que puedan desarrollar sus competencias y habilidades socioemocionales, tres características que se tomaron como definición de las escuelas promotoras del desarrollo positivo adolescente siguiendo a diversos autores (Gómez y Ang, 2007; Lerner *et al.*, 2005; Pertegal *et al.*, 2010).

En los gráficos que se presentan a continuación, se muestran los porcentajes de respuesta obtenidos para los 24 ítems planteados (ver anexo), agrupados en las tres características arriba mencionadas referentes al entorno (ítem 3, 4, 5, 6, 7, 13, 16), a los vínculos con el profesorado (ítem 8, 9, 10, 11, 12, 17, 19, 21, 22, 23) y a la oferta de oportunidades (ítem 14, 15, 18, 20, 24).

❖ El instituto como entorno positivo

Para conocer la opinión de los adolescentes respecto al entorno que representa el instituto, se plantean cuestiones referidas a cómo se sienten cuando están en él, qué papel tiene en el desarrollo de determinados aspectos de su personalidad, su relación con los compañeros o la visión de las normas establecidas (Elias *et al.*, 1997). Los resultados de los porcentajes obtenidos en estos ítems, que caracterizarían un entorno positivo, se muestran en la figura 4.

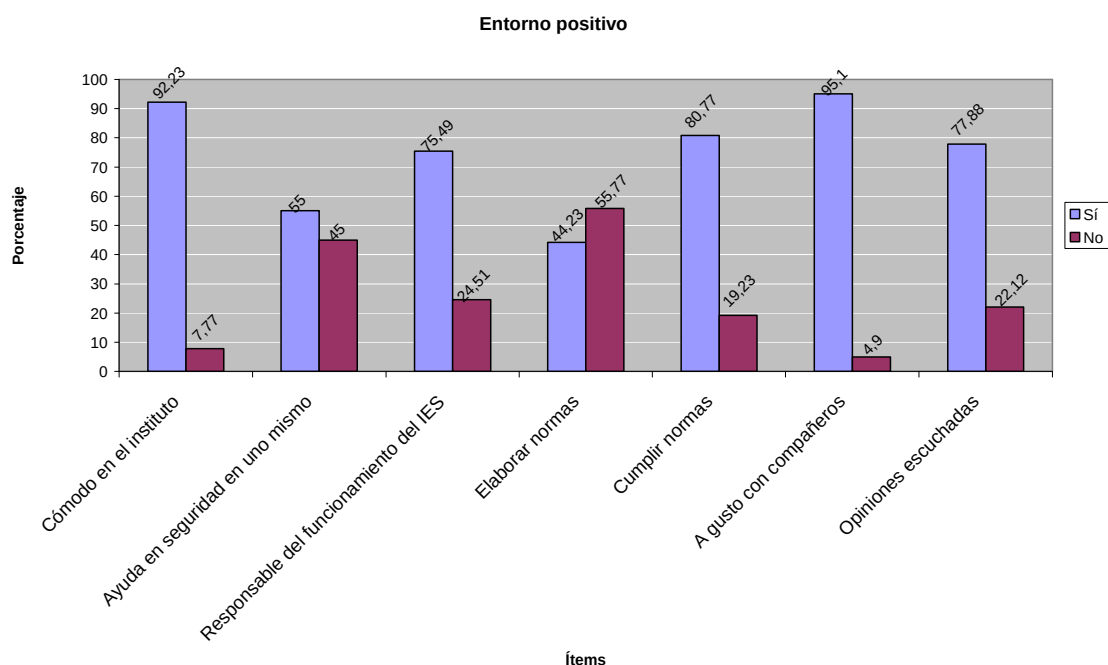


Figura 4: Contribución desde la escuela a la creación de un entorno positivo.

Los resultados obtenidos parecen indicar que los adolescentes sí perciben la escuela como un lugar positivo, en el que se sienten cuidados, respetados y acompañados por sus iguales. Consideran que forman parte del instituto y por ello, deben trabajar y colaborar en su funcionamiento pero, aunque se muestran conscientes de la necesidad de cumplir las normas, destaca que una ajustada mayoría de alumnos dice no participar en su

elaboración. Esta ausencia de participación podría favorecer la percepción de las normas como algo externo, negativo, lo que probablemente sea un aspecto importante a considerar y tratar en el aula para que los adolescentes conozcan la necesidad de las normas y puedan ser integradas de manera positiva. El establecimiento de las normas de funcionamiento permite, además, controlar y afrontar los posibles problemas de disciplina que puedan aparecer de una manera adecuada y coherente con lo que se pretende enseñar (López *et al.*, 2006).

Otro aspecto que conviene destacar respecto al entorno son los porcentajes de respuesta obtenidos en relación al papel del instituto en la mejora de la seguridad en sí mismo, relacionado con la autoestima o el autoconcepto que ellos mismos consideraban esencial para su bienestar, según lo estudiado en el apartado anterior. A la vista de los resultados, parece que es una tarea pendiente del centro educativo ya que durante su adolescencia los chicos y chicas están construyendo su identidad y el déficit en estas competencias incrementa su vulnerabilidad (López *et al.*, 2006).

Este ítem permitía al alumnado exponer las razones por las que consideraban el instituto como un lugar que facilita el sentimiento de seguridad en uno mismo. Las respuestas con las que los chicos y chicas argumentan su elección se han agrupado en seis categorías, cuyos resultados se muestran en la figura 5: tres categorías recogen las respuestas del alumnado que considera que el instituto les ayuda en su seguridad personal (*apoyo de profesores y compañeros, ayuda a relacionarse, oportunidades de mejora*) y las otras tres categorías muestran su desacuerdo en esta cuestión (*no influye, sólo estudiar, burlas*). Detallamos cada categoría a continuación:

Apoyo de profesores y compañeros recoge las respuestas en las que se valora la importancia de sentirse escuchados y valorados por éstos para

promocionar la seguridad en uno mismo, por ejemplo: “es un instituto con profesores amables y buenos que te hacen sentir bien”.

La categoría *ayuda a relacionarse* reúne las respuestas relacionadas con la convivencia en el centro y las oportunidades para establecer relaciones positivas con los compañeros. Algunas de las respuestas son: “interacciono con la gente, río, soy feliz y eso es bueno para mí” y “me ayuda a conocer gente”.

Las *oportunidades de mejora* hacen referencia a logros personales como los académicos y a valores como la responsabilidad y el esfuerzo. Las respuestas más frecuentes recogidas en esta categoría son del tipo: “te da mucha responsabilidad” o “me siento mejor cuando aprendo cosas”.

El alumnado que considera que el instituto *no influye* en este aspecto argumenta, por ejemplo, con la siguiente respuesta: “la seguridad en uno mismo la coge uno al madurar o con el tiempo”.

Las respuestas relacionadas con la categoría *sólo estudiar* ponen de relieve que algunos adolescentes conciben el instituto no como lugar para mejorar la seguridad en uno mismo, sino al que sólo se acude a trabajar. Una respuesta que define bien esta categoría es: “sólo vengo para estudiar, aprender y estar con mis compañeros, lo único que me produce es estrés”

En la categoría *burlas* sólo se encuentra la siguiente respuesta: “por las burlas de la gente y las materias que suspendo aunque te esfuerces”.

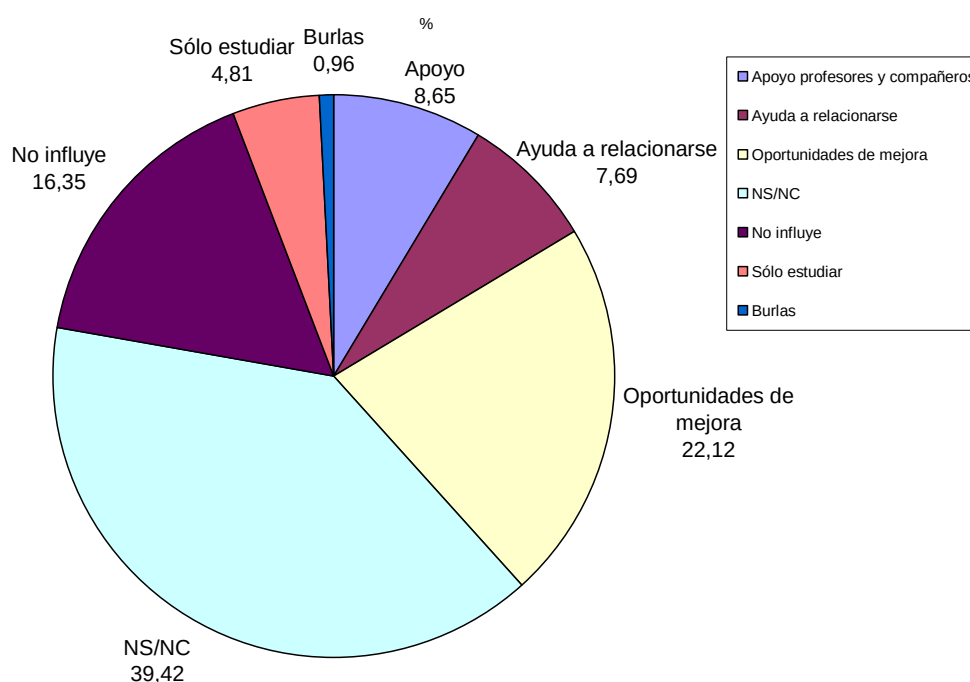


Figura 5: Argumentos que explican la influencia o no de la escuela en la promoción de la seguridad en uno mismo.

Valorando los resultados obtenidos en esta cuestión, que muestran un alto porcentaje de alumnos que no considera que el instituto les ayude en la mejora de su seguridad personal, parece conveniente profundizar en este sentido. Durante su adolescencia, los chicos y chicas están construyendo su propia identidad y una valoración positiva de sí mismos, a través del reconocimiento realista de las propias capacidades y limitaciones, es imprescindible para lograr su bienestar. López y sus colaboradores (2006) relacionan el grado de autoestima y el bienestar, argumentando que una alta autoestima facilita que las personas se sientan capaces y competentes en las relaciones con los demás y más a gusto consigo mismas y con los demás. Así, proponen promocionar la autoestima en la escuela desde el currículum oculto, prestando especial atención a las interacciones que se producen en la relación de enseñanza-aprendizaje, y mediante la aplicación de programas que permita

a los alumnos reconocer los factores que se relacionan con una baja autoestima y tener un visión realista de sí mismos.

Algunos de los chicos y chicas que valoran la influencia del instituto en este aspecto manifiestan la importancia de los docentes en este sentido, otra de las características de las escuelas promotoras del desarrollo positivo que se analiza a continuación.

❖ Los vínculos con el profesorado en la Educación Secundaria Obligatoria.

Para el estudio de los vínculos positivos con el profesorado se valoran la relación y comunicación que los adolescentes tienen con los profesores y el apoyo y trato que de éstos reciben (Elías *et al.*, 1997, Roth y Brooks-Gunn, 2002). Los porcentajes de respuestas a estas preguntas se muestran en la figura 6.

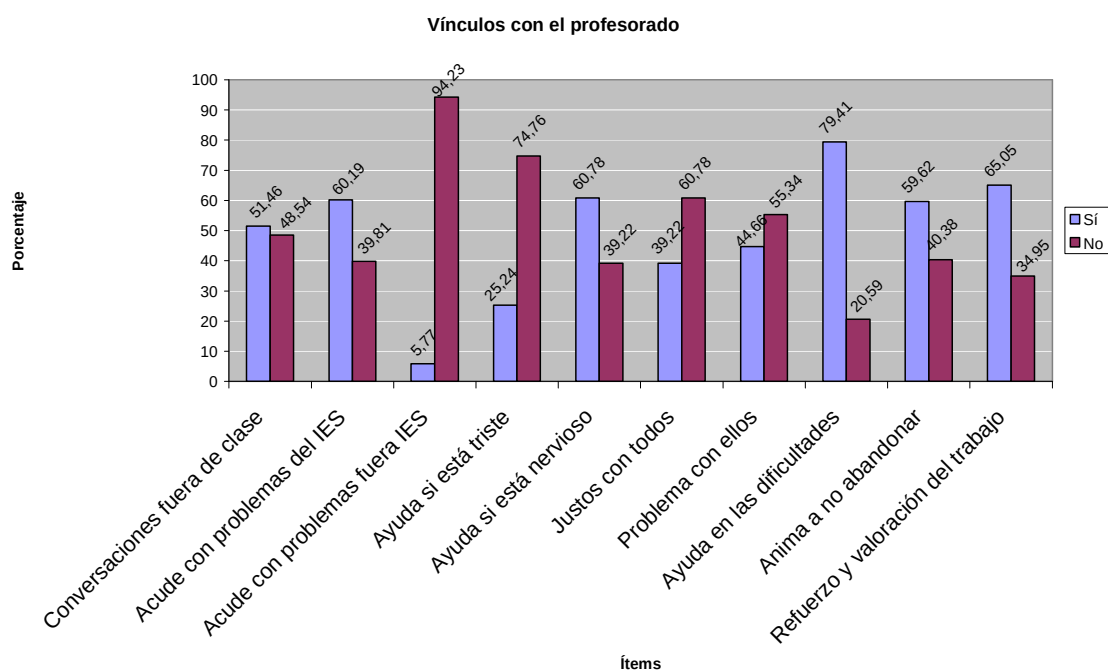


Figura 6: Respuestas recogidas en relación a los vínculos con el profesorado.

Según los resultados obtenidos respecto a los vínculos que el alumnado establece con el profesorado, parece que este aspecto necesitaría una mayor atención. La mayoría del alumnado encuestado no acude con problemas que no estén relacionados con el instituto ni se sienten apoyados cuando se encuentran mal, quizás debido a que no lo manifiesten por no considerarlo una función de la escuela. En relación a esto, sería positivo que los adolescentes conocieran los espacios a los que pueden acudir para pedir ayuda en el instituto y que perciban en el profesorado, y en otros profesionales del centro, su disposición a escucharles, apoyarles y entenderles.

Entre estos resultados destacan el elevado porcentaje de alumnos que considera que no todos son tratados de la misma manera y otra mayoría que han presentado problemas con los profesores. Estos resultados podrían indicar que los alumnos y alumnas no ven a los profesores como una ayuda, especialmente más allá de la vida en el instituto e, incluso, los ven más como una fuente de problemas.

Sería interesante ampliar esta información con un estudio sobre la opinión del profesorado en relación a estas preguntas que permitiera analizar la convergencia o divergencia de las respuestas de alumnado y profesorado.

❖ **Oferta de oportunidades positivas en el instituto.**

Para abordar este último punto, se analizan cuestiones referidas al trabajo en equipo y a la oferta de retos y oportunidades que favorezca la práctica de las habilidades socioemocionales que les permita desenvolverse de una manera adecuada ante las situaciones que se plantean. Estos resultados son mostrados en la figura 7.

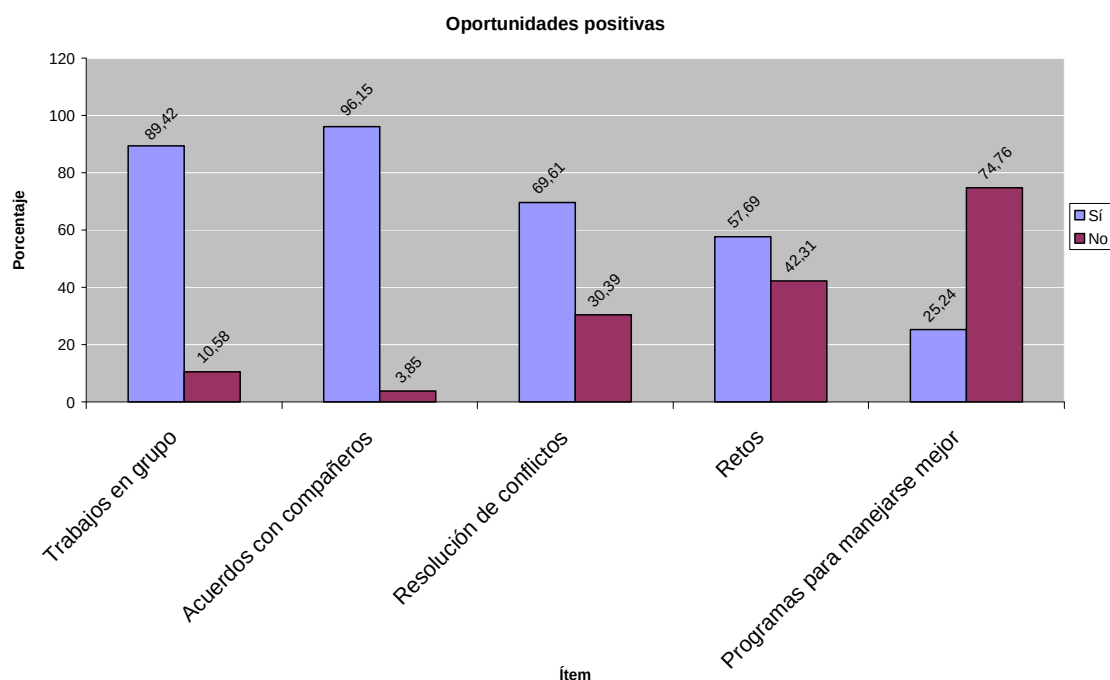


Figura 7: Resultados obtenidos en relación a las oportunidades positivas ofertadas desde la escuela.

Según estos resultados, sí existen vías que permiten trabajar y practicar algunas de las competencias y habilidades socioemocionales necesarias para lograr el desarrollo positivo de los adolescentes: trabajo en equipo que favorece las habilidades comunicativas o de resolución de conflictos, retos que les invite a sentirse responsables y a demostrar sus conocimientos y que pueden involucrar la mejora de las capacidades de planificación o toma de decisiones o la creatividad, etc. Sin embargo, parece que no trabajan en el aula programas con actividades concretas destinadas a la promoción de habilidades sociales y emocionales, que les permita aprender y practicar todas y cada una de las habilidades necesarias para desenvolverse de una manera adecuada en la vida, respondiendo a los modelos de desarrollo positivo adolescente.

El análisis conjunto de los resultados nos permite realizar algunas reflexiones especialmente relevantes en relación a la educación

socioemocional y la promoción del desarrollo positivo adolescente. Considerando la visión de los chicos y chicas encuestados sobre los tres ejes que definirían una escuela promotora del desarrollo positivo adolescente, valoramos la importancia de trabajar en una escuela que reúna las características analizadas. Para ello, es necesario considerar cuáles son los aspectos a promocionar, según las necesidades del alumnado, y cómo se podría contribuir al entorno, a los vínculos y a las oportunidades desde la educación socioemocional.

Es necesario que el entorno en el que se desarrolla el adolescente tenga un clima de cuidado y protección, en el que se sienta bien y participe de lo que en él ocurre, pues la falta de conexión entre el adolescente y la escuela afecta negativamente a sus resultados académicos, a su comportamiento y a su bienestar (Durlak *et al.*, 2011). La desvinculación con la escuela puede suponer el origen del fracaso escolar y, por tanto, el fracaso del propio sistema educativo (Mena *et al.*, 2010). Aunque las respuestas obtenidas en las cuestiones referidas al entorno han sido, en su mayoría, positivas, sería necesario favorecer la unión entre el adolescente y la escuela, prestando mayor atención a características que promuevan el sentido de responsabilidad ante la escuela, haciendo a los chicos más partícipes de su funcionamiento.

La conexión con la escuela también se promueve desde la labor docente y, a la vista de los resultados obtenidos, requeriría una mayor atención que valorara su función educativa y su estilo didáctico. Los adolescentes aprenden en colaboración con los profesores y una relación de cuidado entre el profesor y el alumno mejora significativamente el comportamiento en la escuela, que influye directamente en los logros académicos y en los comportamientos de riesgo (Durlak *et al.*, 2011). Los modelos de aprendizaje basados en las relaciones interpersonales con compañeros y profesores están directamente relacionados con el bienestar emocional y social de los chicos y

chicas, ya que representa la experiencia real con la que uno aprende hábitos y valores, siendo el aprendizaje que más influye en la vida real (López, 2009).

Y el asunto que requeriría una atención especial considerando los resultados obtenidos al respecto, y que conduce a este análisis, sería la necesidad de crear oportunidades en las que los adolescentes aprendan y practiquen recursos adecuados para afrontar la vida, las relaciones emocionales y sociales, mediante la introducción de programas de promoción de recursos personales y sociales en el currículum escolar.

Conclusiones: Reflexiones para la promoción del desarrollo positivo adolescente

Con este estudio se pretendía analizar cómo se trabaja la educación social y emocional en el instituto. Las cuestiones planteadas al alumnado estaban referidas al entorno, los vínculos con el profesorado y las oportunidades de promoción de habilidades socioemocionales, los tres ejes fundamentales que caracterizarían las escuelas promotoras del desarrollo positivo adolescente. Los resultados obtenidos al respecto manifiestan como el alumnado se muestra, en líneas generales, cómodo en el entorno en que aprenden y se desarrollan aunque parece que, en algunas ocasiones, las relaciones con el profesorado representarían los mayores problemas en su desarrollo.

Sin embargo, desde este trabajo, queremos insistir en la contribución a la mejora del clima escolar y de las relaciones adulto-adolescente a través del trabajo de la tercera característica de las escuelas promotoras del desarrollo positivo adolescente: la introducción de la educación socioemocional en el currículum con actividades que permitan aprender y practicar las competencias y habilidades que, como ya se discutió anteriormente, tiene gran importancia en el desarrollo de los adolescentes, en su aprendizaje, en la asunción de riesgos y, en definitiva, en el logro de su bienestar personal y social.

Para organizar esto, es necesario que el contexto escolar, profesorado, equipo de orientación y profesionales de apoyo trabajen de forma conjunta para favorecer los contenidos sociales y emocionales considerando los contenidos del currículum, la estructura organizativa del centro y el currículum oculto (Lázaro, 2011). En primer lugar, los contenidos socioemocionales deben formar parte del currículum, reservando un tiempo y espacio a estos contenidos, por ejemplo, mediante la introducción de programas de intervención en el horario lectivo. En segundo lugar, es necesario cuidar las relaciones interpersonales,

valorar la importancia del diseño conjunto de las normas o trabajar la resolución de conflictos, favoreciendo el autoconcepto, la participación, la autonomía o la relación entre iguales. Y por último, la importancia de revisar el currículum oculto en el trabajo en el aula y en el centro con el adolescente, considerando el cambio en las relaciones que se establecen en el centro, las normas o los procesos de enseñanza-aprendizaje para hacerlo coherente con los programas propuestos y éstos no pierdan su sentido.

En resumen y siguiendo a López (2009), se trataría de incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje la promoción de conocimientos y recursos personales y sociales de una manera explícita, programada y secuenciada mediante programas globalizados con contenidos interrelacionados. Programas que ayuden a los alumnos a alcanzar una mayor calidad de vida, aumentar su bienestar personal y responsabilizarse del bienestar social, incidiendo en los elementos comunes de las conductas de riesgo, favoreciendo la prevención con orientación positiva e implicando un cambio en las instituciones, la organización, los contenidos explícitos que se enseñan, el sistema de relaciones y el currículum oculto. Para ello, se propone la creación de un área concreta o ampliar las funciones de orientación y tutoría para favorecer el trabajo sistemático con el alumnado.

Los factores a promocionar se podrían tomar de los numerosos modelos de desarrollo positivo adolescente, como los introducidos al inicio de este análisis (modelo de Lerner de las 5 ces o el modelo propuesto por Oliva *et al.*) u otros como el propuesto por López y su colaboradores (2006).

Por tanto, en un momento en el que destaca la gran influencia que la sociedad, los medios de comunicación o Internet tienen sobre los adolescentes, es inevitable promocionar los contenidos sociales y emocionales en la escuela, cuya primera misión es formar a ciudadanos críticos y responsables, garantizando su bienestar personal y social. Sin embargo, parece que el

aprendizaje socioemocional, la base para que el sistema educativo funcione al favorecer el desarrollo del alumnado, pasa a un segundo plano.

Siguiendo a Santos Guerra (2010), la escuela no debe limitarse a transmitir un caudal de conocimientos que sean almacenados, sino que su objetivo prioritario es trabajar en la promoción de herramientas que permitan al alumnado explorar y comprender con rigor la realidad, los profesores no deben interesarse sólo por los logros personales y las formas tradicionales del éxito académico, sino que deben vincular la habilidad para pensar y actuar críticamente con el compromiso y la transformación social. El desarrollo de estas competencias requiere, según el autor, exigencias que deben practicarse en la escuela: pensar y analizar el por qué de las cosas, opinar, participar en la vida pública, agruparse, asumir riesgos, informarse, respetar a los demás, ser solidarios, vivir de forma honrada o cumplir con los deberes públicos. Y estas exigencias pueden, y deben, practicarse en todos y cada uno de los espacios de la escuela.

Bibliografía

- CANTABRIA. 2008. Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 30 de diciembre de 2008, 251, pp. 17748-17776.
- CASEL (2008). *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (sitio web). The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students. (Consulta: 17 junio 2011). Disponible en: <http://casel.org/wp-content/uploads/2011/04/PackardTR.pdf>
- Diekstra, R. F. W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. En Cloudier (dir), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing student's social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 82(1), 405-432.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab–Stone, M. E. y Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, V.A: Association for Supervision and Curriculum Development.
- ESPAÑA. 2006. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207.
- Gómez B.J. y Ang P.M. (2007) Promoting Positive Youth Development in Schools. *Theory into practice*. 46(2), 97-104.

- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Lázaro, S., Del Campo, A., Carpintero, E., Soriano, S. (2009). Promoción de recursos personales para la prevención del consumo abusivo de alcohol. *Papeles del Psicólogo*. 30(2), 117-124.
- Lázaro, S. (2011). La promoción de competencias sociales y emocionales desde los profesionales del sistema educativo. En Román Sánchez, J. M., Carbonero M.A., Validivieso, J.D. (comp). (2011) *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*. Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Lázaro, S., Gómez, E., Fernández, A. y Rouco, N. (2011). Educación y bienestar: apuntes desde la psicología de la educación y del desarrollo. En Román Sánchez, J. M., Carbonero M.A., Validivieso, J.D. (comp). (2011) *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*. Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Lerner, R.M. (2004). *Liberty: thriving and civic engagement among America's youth*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lerner, R.M., Almerigi, J.B., Theokas, C. y Lerner, J.V. (2005a). Positive youth development. A view of issues. *Journal of early adolescence*. 25(1), 10-16.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jellicic, H., Alberts, A., Ma, L., Smith, L. M., Bobek, D. L., Richman-Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E.D. y von Eye, A. (2005b). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25 (1), 17-71.

- López, F., Carpintero, E., Del Campo, A., Lázaro, S. y Soriano, S. (2006). *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Pirámide.
- López, F. (2009). Las emociones en educación. Madrid: Morata.
- Mena, L., Fernández, M., Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 119-145.
- McNeeley, C. (2003). Connection to school as an indicator of positive development. Paper prepared for and revised since the indicators of positive development conference. <http://www.childtrends.org/files/McNeely-paper.pdf> (consultado 4 mayo 2011)
- Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M.A., Ríos, M. y Antolín, A. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Consejería de Salud, 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*. 33(2), 223-234.
- Pertegal, M.A., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66.
- Ramos, P., Oliva, A., Moreno, C., Lorence, B., Jiménez, A.M., Jiménez, L., Hidalgo, V., Antolín, L. (2010). Los programas escolares para la prevención del consumo de sustancias. Análisis de las claves que determinan su eficacia. Sevilla, Consejería de Bienestar e Igualdad.

Roth, J.L. y Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied developmental science*. 7(2), 94-111.

Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2002). What is a youth development program? Identification of defining principles. En R.M. Lerner, F. Jacobs y D. Wertlieb (Eds.), *Handbook of Applied Developmental Science* (Vol. 2, 197-223). Thousand Oaks: Sage Publications.

Santos Guerra (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 23-47.

Vázquez, C. y Hervás, G. (2008). Salud positiva: del síntoma al bienestar. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *Psicología Positiva aplicada*, 17-39. Bilbao: Desclee de Brower.

Zins, J.E., & Elias, M.J. (2006). Social and emotional learning. En G.G. Bear & K.M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Anexo: Cuestionario realizado al alumnado.**Curso:****Edad (año de nacimiento):****Sexo: M F****Por favor, responde con toda sinceridad a las cuestiones que te planteo a continuación.**

1. ¿Qué es para ti sentirse bien?
2. Describe qué es lo que te hace sentir bien

Ahora te voy a hacer unas preguntas a las que debes contestar pensando globalmente en las experiencias vividas desde que comenzaste este curso. Haz un círculo en la respuesta que consideres que define mejor tu experiencia de manera general.

3. ¿Te sientes cómodo en el instituto?	Sí	No
4. ¿Crees que el instituto te ayuda a sentirte más seguro de ti mismo? ¿Por qué?	Sí	No
5. ¿Crees que tienes algún grado de responsabilidad en que las cosas vayan bien en el instituto?	Sí	No
6. ¿Participas, de alguna manera, en la elaboración de las normas de clase?	Sí	No
7. ¿Conoces y cumples las normas del instituto?	Sí	No
8. ¿Mantienes conversaciones con tus profesores fuera de las clases (pasillo, recreo,...)?	Sí	No
9. Cuando tienes algún problema relacionado con el instituto, ¿acudes a algún profesor?	Sí	No
10. Cuando tienes algún problema no relacionado con el instituto, ¿acudes a algún profesor?	Sí	No
11. Cuando te sientes triste, cansado, enfadado o nervioso ¿los profesores te ayudan a sentirte mejor?	Sí	No
12. Si tienes que hacer un examen o una exposición en público y estás nervioso, ¿los profesores te ayudan para que puedas sentirte mejor?	Sí	No
13. ¿Estás a gusto con tus compañeros?	Sí	No
14. ¿Sueles realizar trabajos en grupo en algunas asignaturas? ¿En qué asignaturas?	Sí	No
15. Cuando trabajas en grupo, ¿llegas a acuerdos con tus compañeros, escuchando sus opiniones?	Sí	No
16. ¿Puedes expresar tus opiniones en el aula con libertad y te sientes escuchado?	Sí	No
17. ¿Crees que los profesores tratan de manera justa a todos los estudiantes?	Sí	No
18. Si hay algún problema entre compañeros, ¿el profesor interviene para que se llegue a un acuerdo entre todos?	Sí	No
19. Desde que empezaste el instituto, ¿has tenido algún problema con los profesores?	Sí	No
20. ¿Te ofrecen actividades que supongan un reto para ti, en las que te sientas responsable y puedas demostrar todo lo que sabes?	Sí	No
21. Si al realizar los trabajos te encuentras con dificultades, ¿los profesores te ayudan?	Sí	No
22. Si al realizar los trabajos te encuentras con dificultades, ¿los profesores te animan para que no abandones?	Sí	No
23. Cuando trabajas y haces las cosas bien, ¿sientes que los profesores valoran tu trabajo?	Sí	No
24. ¿Participas en algún programa en el que realices actividades que te ayudan a sentirte bien y a manejarte mejor? ¿En qué consiste? ¿Qué haces en él?	Sí	No