

Los activos para la promoción del desarrollo positivo adolescente.

Assets for the promotion of Positive adolescence development

Autor: **Alfredo Oliva Delgado**

Entidad: Profesor en la Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
oliva@us.es

Resumen

El modelo del desarrollo positivo adolescente supone un nuevo enfoque para la investigación e intervención durante la adolescencia y la juventud, que representa una alternativa al modelo clásico centrado en el déficit. Este modelo no solo define las competencias que configuran un desarrollo saludable, ya que además propone el concepto de activos para el desarrollo. Estos activos son los recursos personales, familiares, escolares y relativos al mundo de los iguales y del barrio, que proporcionan el apoyo y las experiencias capaces de promover el desarrollo positivo durante la adolescencia. En este artículo se presentan los activos más importantes de cada uno de estos contextos, algo que puede resultar de mucha utilidad para todos aquellos profesionales que trabajan en la promoción del desarrollo saludable de jóvenes y adolescentes.

Palabras clave: adolescencia, desarrollo positivo, activos para el desarrollo, familia, escuela, comunidad

Abstract

The model of positive adolescent development is a new approach to research and intervention during adolescence and youth that represents an alternative to the classical model focused on deficit and maladjustment. This model not only defines the competences of a healthy development, but also proposes the concept of development asset. These assets are the personal, family, school and neighborhood assets that give the support and experiences needed for the promotion of positive development during adolescence. In this article the most important assets in each of these contexts are presented, which can be very useful for all those professionals working in the promotion of healthy youth and adolescent development.

Key words: adolescence, positive development, developmental assets, family, school, community

I. DEL MODELO DEL DÉFICIT AL MODELO DEL DESARROLLO POSITIVO

El siglo XX fue muy productivo desde el punto de vista de la investigación que trataba de analizar los factores de riesgo para el desarrollo y ajuste psicológicos, ya que el estudio del déficit y la patología tuvo una presencia dominante en el campo de la psicología. Como consecuencia, las aportaciones de muchos investigadores enriquecieron de forma sustancial el conocimiento acerca de los factores que contribuyen al surgimiento de diferentes tipos de trastornos. Sin embargo, el nuevo siglo trajo consigo aires renovados, con el surgimiento de nuevos modelos que supusieron un enriquecimiento del modelo tradicional centrado en el déficit. Y es que más allá de comprender cómo se producen los desajustes psicológicos ha aumentado el interés por conocer cuáles son las causas de un desarrollo psicológico saludable. Se trata de un cambio de paradigma que guarda mucha similitud con lo acontecido a lo largo de las últimas décadas en las ciencias sociales y de la salud, donde los investigadores han situado como un objetivo prioritario tanto la promoción de la salud y el desarrollo como el estudio de los aspectos positivos del individuo (Oliva y Pertegal, 2015).

Este cambio ha sido aún más evidente en la Psicología de la Adolescencia, ya que el estudio de esta etapa de la vida se vio muy influido por las concepciones negativas que sobre ella dominaron la escena en el mundo occidental. Así, la mayor parte de la investigación e intervención estuvo centrada en aquellos problemas y conductas de riesgos más característicos de esta etapa, tales como el consumo de sustancias, las adicciones, la violencia o las prácticas sexuales de riesgo. Aunque este enfoque centrado en el déficit y la patología realizó aportaciones muy interesantes, que sirvieron para el diseño de programas de intervención dirigidos a la prevención de estas conductas problemáticas, tuvo como efecto indeseado que se prestara poca atención al estudio de los factores que contribuyen a la salud y el desarrollo psicológico. Afortunadamente, el modelo de desarrollo positivo adolescente ha servido para paliar esa carencia, ya que para este nuevo enfoque, prevención no es sinónimo de promoción, y una adolescencia saludable y una adecuada transición a la adultez requieren de algo más que la evitación de algunos comportamientos de riesgo (Oliva et al., 2010).

El modelo adopta una perspectiva centrada en el bienestar y la competencia, pone un énfasis especial en la existencia de condiciones saludables y expande el concepto de salud para incluir las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social y académica. Así, el desarrollo positivo adolescente haría referencia a las características de los adolescentes que superan de forma exitosa esta etapa evolutiva (Theokas *et al.*, 2005), y son diversas las propuestas sobre las características y competencias que servirían para definir un desarrollo positivo adolescente. Para William Damon, el concepto clave era el de propósito en la vida, entendido como la intención estable y generalizada por parte del joven de conseguir algo que es significativo y que tiene consecuencias para el mundo que le rodea. Este propósito sería una especie de faro que guiaría al adolescente y le daría la energía necesaria para superar retos y obstáculos (Damon, 2008). Red Larson utiliza un concepto parecido, la iniciativa personal, que se puede definir como la capacidad para mantener una motivación intrínseca hacia un objetivo que suponga un reto personal (Larson, 2010).

Pero sin duda es el modelo de las cinco ces, propuesto por Richard Lerner y colaboradores (Lerner, 2004), el que se puede considerar más completo. A partir de la revisión de la evidencia empírica este equipo seleccionó un amplio número de indicadores de salud mental, ajuste comportamental y eficiencia relacional y social, agrupándolos posteriormente en cinco constructos latentes, las cinco ces. Estos cinco constructos incluirían todas las características o indicadores necesarios para definir

un desarrollo positivo adolescente. 1) La competencia, referida al dominio de ciertas habilidades intelectuales, sociales y comportamentales. 2) La conexión, que son los vínculos positivos con personas y con las instituciones. 3) El carácter, o la integridad personal y moral asumida por uno mismo. 4) La confianza en sí mismo, que es la visión positiva de uno mismo y el sentido de autoeficacia y voluntad propia. 5) Y, por último, el cuidado y la compasión, referidos a los valores humanos positivos, la empatía y el sentido de justicia social.

Este modelo no sólo ha sido planteado a nivel teórico, sino que ha sido validado empíricamente en un estudio longitudinal sobre una amplia muestra de adolescentes norteamericanos en el proyecto nacional denominado 4H. Este estudio ha confirmado empíricamente la presencia de las cinco ces como aspectos altamente correlacionados bajo un único constructo o factor de desarrollo positivo. A su vez se ha confirmado la relación de ese factor general tanto con la reducción de conductas de riesgo como con la contribución a la comunidad. Los resultados también indican unas mayores puntuaciones en las ces en chicas, con la excepción de la confianza, mayor en el caso de los chicos (Lerner et al., 2011).

En nuestro país, Oliva et al. (2010), llevaron a cabo una investigación cualitativa en la que a través de las opiniones de un grupo profesionales expertos en adolescencia elaboraron un modelo adaptado a nuestro ámbito cultural. Al igual que en el anterior, este modelo incluyó un amplio número de competencias agrupadas en cinco bloques o áreas: social, moral, cognitiva, emocional y personal. El modelo fue validado en un estudio cuantitativo posterior sobre una amplia muestra de adolescentes que también sirvió para investigar los factores contextuales que estaban relacionados con dichas competencias de desarrollo positivo (Oliva et al., 2015). Los resultados ofrecen a padres, educadores y profesionales de diversos ámbitos unos indicadores acerca de las competencias que deben promoverse para un desarrollo integral y saludable de chicos y chicas, así como de los recursos o activos en la familia, la escuela y la comunidad que pueden fomentar dicho desarrollo (Oliva, 2015).

II. LOS ACTIVOS PARA EL DESARROLLO

El concepto de activo para el desarrollo aparece estrechamente ligado al modelo de desarrollo positivo y representa una de las principales aportaciones de este nuevo enfoque. Este concepto, propuesto en Estados Unidos por Peter Benson y sus colegas del Search Institute (Benson et al., 2004), se refiere a los recursos personales, familiares, escolares o comunitarios que proporcionan el apoyo y las experiencias necesarios para la promoción del desarrollo positivo durante la adolescencia. Si en el modelo del déficit se habla de factores de riesgo para hacer referencia a las circunstancias que aumentan la probabilidad de que surjan trastornos, y de factores de protección para referirse a las que la disminuyen, el activo para el desarrollo define las circunstancias o recursos que promueven competencias en el adolescente. Y es que aunque la supresión de un factor de riesgo puede hacer que sean menos frecuentes algunos problemas de ajuste, no conlleva necesariamente la promoción de competencias. En cambio, como han apuntado Lerner et al. (2009), los activos no sólo fomentarán las competencias y el desarrollo sino que, además, van a tener el efecto añadido de proteger a chicos y chicas ante algunos problemas frecuentes durante la adolescencia.

En el campo de las ciencias de la salud también se ha observado en la última década una tendencia hacia un enfoque más centrado en los activos que en los riesgos, y que considera la salud como algo más que la ausencia de enfermedades. Y es que la insatisfacción con los resultados obtenidos por los modelos preventivos tradicionales ha llevado al cuestionamiento de las

estrategias preventivas clásicas. Así, si el modelo del déficit parte de una concepción negativa y pesimista de la realidad y destaca las carencias de la población, el modelo de activos en salud pone el énfasis en los recursos ya existentes, y valora la capacidad, las habilidades, los conocimientos y las conexiones ya disponibles en una comunidad. Desde este enfoque, un activo para la salud se puede definir como cualquier factor o recurso que potencie la capacidad de los individuos, de las comunidades y poblaciones para mantener la salud y el bienestar (Morgan y Ziglio, 2007).

En el campo de la Psicología de la Adolescencia la propuesta más conocida es la del Search Institute (Benson et al., 2004), que incluye un total de 40 activos; 20 de estos activos son externos y se refieren a características de la familia, la escuela o la comunidad en la que vive el adolescente, y pueden agruparse en cuatro categorías: apoyo, empoderamiento, límites y expectativas, y uso constructivo del tiempo. Otros 20 recursos son internos, es decir, son características psicológicas o comportamentales del adolescente como, por ejemplo, una alta autoestima, la responsabilidad personal, las expectativas de futuro o la capacidad para tomar decisiones. También se agrupan en cuatro clases: compromiso con el aprendizaje, valores positivos, competencias sociales e identidad positiva. El florecimiento ocurre cuando estas fortalezas internas del sujeto se alinean con los activos externos presentes en sus contextos.

Los estudios llevados a cabo por el *Search Institute* muestran cómo aquellos adolescentes que gozan de un mayor número de recursos o activos presentan un desarrollo más saludable y positivo. Este desarrollo positivo se pone de manifiesto en algunos indicadores como el éxito escolar, las conductas prosociales, el interés por conocer personas de otras culturas, el cuidado del cuerpo y la salud, la evitación de los riesgos, la demora de las gratificaciones o la superación de adversidad. Cuando estos activos no están presentes será menos probable ese desarrollo positivo y serán más frecuentes los trastornos emocionales y comportamentales (Bowers et al., 2011). Por lo tanto, de acuerdo con este modelo, algunas características de los contextos de desarrollo en los que participan los adolescentes, tales como el apoyo y afecto en la familia, la disponibilidad de programas o actividades extraescolares en las que poder participar, o la presencia de modelos adultos positivos en familia, escuela y comunidad, facilitarán que chicos y chicas puedan resolver de forma satisfactoria las tareas evolutivas propias de la adolescencia, y contribuirán a la promoción de la competencia y el desarrollo positivo. A continuación, pasamos a describir los principales activos que pueden encontrarse en los contextos en los que en la actualidad transcurre la vida de los chicos y chicas adolescentes.

III. LOS ACTIVOS FAMILIARES: LA FAMILIA IMPORTA MUCHO

La llegada de la adolescencia va a traer consigo algunos cambios importantes en el mundo social del adolescente. Por una parte se van a producir un cierto distanciamiento y un aumento de la conflictividad familiar, ya que en la mayoría de las familias disminuye la comunicación parento-filial a la vez que se vuelven más frecuentes las discusiones en torno a asuntos relacionados con la vida cotidiana. Por otra parte, aumenta significativamente tanto el tiempo que chicos y chicas pasan con sus iguales como la influencia que éstos tienen sobre sus vidas. Estos cambios podrían llevarnos a pensar que el tiempo de la familia ha pasado, y que madres y padres han pasado el testigo a los iguales en cuanto a su capacidad para influir en el desarrollo de sus hijos e hijas. Sin embargo la realidad es bien distinta, ya que, tal como indica la evidencia empírica, la familia sigue importando, y mucho. Los estudios llevados a cabo durante las últimas décadas han aportado mucha información acerca de cuáles son las características del estilo educativo parental que más

favorecen el desarrollo y ajuste de los hijos adolescentes y que pueden considerarse activos familiares (Parra y Oliva, 2015).

El afecto continúa siendo tan importante como lo era durante la infancia, y a pesar de las turbulencias que suelen aparecer en las relaciones parento-filiales, chicos y chicas van a seguir beneficiándose de tener unos padres cercanos y afectuosos que les apoyen en muchos de los momentos difíciles que tendrán que atravesar durante la adolescencia. Los estudios indican que cuando el afecto y el apoyo caracterizan las relaciones entre padres y adolescentes, éstos últimos muestran un mejor ajuste psicosocial, incluyendo confianza en sí mismos, competencia conductual y académica, autoestima y bienestar psicológico, menos síntomas depresivos y menos problemas comportamentales (Oliva et al., 2008; Steinberg, 2001). Además, es más probable que los hijos se muestren receptivos a los intentos socializadores por parte de sus padres y no se rebelen ante sus estrategias de control cuando existe un clima emocional favorable (Collins y Laursen, 2004).

La comunicación está estrechamente relacionada con el afecto que impregna las relaciones parento-filiales, y a pesar de la importancia de mantener una buena comunicación, es muy frecuente que con la llegada de la adolescencia los padres se quejen de una ruptura en la comunicación. Por lo general, los padres atribuyen esta ruptura de la comunicación al hecho de que sus hijos se han vuelto más huraños y tienden a buscar la soledad, el aislamiento y la privacidad, rechazando los intentos de acercamiento por parte de sus padres y madres. Hay que reconocer que es completamente natural que con la llegada de la pubertad el chico o la chica busquen distanciarse de sus padres y mantener la privacidad en algunas esferas de su vida. Sin embargo, la comunicación es un asunto interpersonal y los padres también tienen su parte de responsabilidad en los cambios que se producen en la relación con sus hijos. Aunque mantener una buena comunicación con un chico o una chica adolescente sea algo más complicado y requiera de ciertas habilidades, el mantenimiento de unos adecuados niveles de comunicación es fundamental para el buen funcionamiento del hogar, además de constituir un activo central para el desarrollo adolescente. Una comunicación positiva entre los chicos y chicas y sus madres y padres se relaciona con una mayor satisfacción familiar y una menor tasa de conflictos, al mismo tiempo que facilita el desarrollo de cohesión entre los miembros de la familia y genera formas más flexibles de resolver las situaciones difíciles. Al mismo tiempo, una buena comunicación familiar influye positivamente sobre el desarrollo adolescente, en la medida que está relacionado con una mejor autoestima, sentimientos de salud y bienestar y estrategias más adecuadas de afrontamiento de las dificultades. Además, la comunicación en el seno familiar ayuda al adolescente a clarificar sus ideas y sentimientos, facilitando su autonomía e independencia al mismo tiempo que aprende a ser sensible a las perspectivas de los otros (Parra y Oliva, 2015). Por otro lado, una comunicación clara, abierta y sin tapujos sobre sexualidad o drogas previene el consumo de sustancias nocivas para la salud y la aparición de conductas sexuales de riesgo. Los intercambios comunicativos facilitan el desarrollo de habilidades de comportamiento autónomo y responsable, entre los que podríamos situar el menor consumo de drogas o la menor frecuencia de problemas de conducta. En este sentido, el verdadero diálogo en el hogar no sólo influye en este tipo de comportamientos a través de la enseñanza de los padres o de sus mensajes directos, sino que en estos intercambios se desarrollan habilidades comunicativas como la asertividad, y se promueve la madurez psicosocial del adolescente, elementos que sin duda influirán en su satisfacción vital general y en que presenten menos problemas conductuales (Collins y Laursen, 2004). Y es que la familia es un contexto fundamental en el que además de aprender conductas saludables, se desarrollan las estrategias de comunicación (Miller, 2002). Madres y padres deberían aprovechar la oportunidad que les brinda tratar sobre temas difíciles como sexualidad o drogas no sólo para educar a sus hijos e hijas sobre estos aspectos, sino para enseñarles a hablar de todo de forma positiva y constructiva. Además, es importante hacerlo no sólo en la adolescencia, sino comenzar en la infancia, algo que por otra parte, facilitará enormemente la comunicación posterior.

El control y la supervisión también representan un importante activo familiar, y aunque su relación con el ajuste y desarrollo adolescente resulta más compleja que en el caso del afecto, la conclusión que puede sacarse a partir de toda la investigación acumulada es que el control es un importante ingrediente de un buen estilo parental. El control se refiere a estrategias socializadoras por parte de los padres, incluyendo el establecimiento de normas y límites, la aplicación de sanciones, la exigencia de responsabilidades y la monitorización o conocimiento por parte de los padres de las actividades que realizan sus hijos. La literatura empírica indica que el escaso control parental está relacionado con un peor rendimiento académico, mayor consumo de drogas y más problemas externos en general. Es decir, el control parental influye directamente sobre el desarrollo de los y las jóvenes, sobre todo previniendo la aparición de problemas de conducta (Flecher et al., 2004). Cuando madres y padres establecen normas claras, cuando chicas y chicos saben que existen límites y conocen dónde se encuentran, es más fácil que se mantengan alejados de iguales conflictivos y de actividades de riesgo. Por otra parte, las normas y límites proporcionan una estructura que da seguridad al adolescente, en unos momentos en que muchos chicos y chicas van a sentir dudas e incertidumbres sobre cómo proceder. También es importante tener en cuenta que durante la adolescencia se deben ajustar los niveles de supervisión respetando las nuevas necesidades de los y las adolescentes, sobre todo sus deseos de gozar de una mayor autonomía. Por ello, el control debe ir cambiando de acuerdo con la edad y el nivel de madurez del chico o chica.

No obstante, conviene aclarar que la relación entre control parental y bienestar adolescente parece seguir una trayectoria curvilínea, de tal forma que tan perjudicial sería la carencia como el exceso de control, que suele generar conductas rebeldes y agresivas. En cuanto al conocimiento que madres y padres deben tener sobre las amistades de sus hijos y las actividades que realizan fuera de casa, Kerr y Stattin (2000) encontraron que la mejor manera de hacerlo es mediante la auto-revelación, es decir, cuando éstos tienen con sus padres la confianza suficiente como para hablar con ellos de este tipo de asuntos de forma espontánea. Y esto suele ocurrir cuando el clima que reina en el hogar es afectuoso y comunicativo. Es necesario resaltar que esta auto-revelación es una de las mejores formas de controlar y supervisar el comportamiento adolescente, mejor incluso que las preguntas directas de madres y padres sobre, por ejemplo, lo que han hecho el fin de semana o con qué amigos han salido.

La promoción de autonomía hace referencia a las prácticas parentales que van encaminadas a que niños o adolescentes desarrollen una mayor capacidad para pensar, formar opiniones propias y tomar decisiones por sí mismos, sobre todo mediante las preguntas, los intercambios de puntos de vista y la tolerancia ante las ideas y elecciones discrepantes. Este tipo de prácticas son más frecuentes a medida que transcurre la adolescencia, aunque los padres suelen mostrarse más tolerantes y promueven antes la autonomía del adolescente en asuntos personales, tales como los libros o revistas que leen, la forma de vestir, o el momento de hacer sus tareas escolares, que cuando se trata de comportamientos que pueden tener consecuencias negativas para la salud (Smetana et al., 2004). Por otra parte, también se han descrito diferencias culturales, de manera que en culturas individualistas los padres muestran una mayor tendencia a promover la autonomía de sus hijos que en culturas colectivistas, en las que la interdependencia entre los miembros de la familia es un valor cultural altamente apreciado (Daddis y Smetana, 2005; Kagitcibaci, 1996).

Con respecto a las consecuencias que se derivan para el adolescente de este tipo de prácticas, los datos disponibles son muy claros, indicando que los padres que promueven la autonomía tienen hijos más individualizados y con mejor ajuste y competencia social (Allen et al., 1994; Hodges et al., 1999). Además, los intercambios verbales frecuentes entre estos padres y sus hijos servirán para estimular su desarrollo cognitivo y su habilidad para la adopción de perspectivas (Krevans y Gibbs, 1996) e influirán positivamente sobre su rendimiento académico (Kurdek y Fine, 1994). Sin embargo,

aquellos padres que no aceptan la individualidad de sus hijos y suelen reaccionar de forma negativa ante sus muestras de pensamiento independiente, limitando y constriñendo su desarrollo personal, van a tener hijos con más síntomas de ansiedad y depresión y más dificultades relacionales y en el logro de la identidad personal (Rueter y Conger, 1998).

En muchas ocasiones los padres menos propensos al fomento de la autonomía utilizan estrategias de control psicológico, como la inducción de culpa o la retirada de afecto, cuando el adolescente muestra un comportamiento que ellos no aprueban. Este control, que se sirve de medios psicológicos para controlar las emociones y conductas del niño o adolescente, es bien distinto a lo que podríamos definir como control conductual, y tendrá también efectos diferentes. Si el control conductual ha aparecido asociado a un mejor ajuste externo, el control psicológico está relacionado con problemas emocionales (Silk et al., 2003; Oliva, et al., 2014) y conductuales (Cui et al., 2014).

IV. LOS ACTIVOS ESCOLARES

Chicos y chicas pasan muchas horas al día en sus centros educativos, por lo que considerar que lo que ocurre en ellos tiene un importante impacto sobre sus vidas es una conclusión lógica y sustentada por una importante cantidad de datos provenientes de la investigación educativa. Desde el punto de vista del desarrollo positivo la tarea de la escuela va más allá de la formación académica del alumnado, y debe constituir un entorno en el que niños y adolescentes aprendan a convivir en armonía y desarrollen un importante número de competencias sociales, emocionales, morales y cognitivas. La propuesta desarrollada por el Search Institute (Scales et al., 2000) incluye un buen número de activos relativos al contexto escolar; Pertegal y Hernando (2015) las resumen en cuatro grandes bloques que se describen a continuación.

La existencia de un clima cálido y seguro es un activo que hace referencia a la dimensión interpersonal de la vida del centro educativo y representa la base de una convivencia de calidad. Se basa en la percepción que tienen los diferentes miembros de la comunidad educativa sobre las relaciones que se establecen en la escuela. El clima escolar ha sido un aspecto o dimensión frecuentemente estudiado, y va más allá de la suma los climas de cada una de las aulas del centro, incluyendo aspectos tales como la seguridad, o la calidad de las relaciones entre compañeros y entre alumnado y profesorado. También las buenas relaciones entre el profesorado contribuyen a una organización saludable que incide en la creación de un buen clima en el centro. El paso de primaria a secundaria conlleva cambios importantes, tales como un currículum más estructurado, mayor exigencia y competitividad, y un profesor para cada materia a diferencia del profesor-tutor único propio de la etapa educativa anterior. Ello supone una vivencia diferente para el alumnado de secundaria, que va a desarrollar sus estudios en un entorno que puede resultarle más interpersonal y distante. Todo ello puede crear algunas dificultades de adaptación que influyan sobre la motivación y el rendimiento académico. Por ello, alumnos y alumnas se van a beneficiar mucho de un clima escolar en el que predominen la seguridad y las buenas relaciones interpersonales. Así, los estudios disponibles indican que este ambiente está relacionado tanto con el rendimiento académico del alumnado (Roeser y Eccles, 1998) como con su bienestar y ajuste psicológico (Cohen et al., 2009; Kuperminc et al., 2001).

La conexión o vinculación con la escuela es una dimensión fundamentalmente afectiva, y muy relacionada con el activo anterior, que también realiza su contribución al desarrollo positivo del alumnado. Y es que la satisfacción y el sentido de pertenencia al centro, tanto por parte de estudiantes como de profesores, es un aspecto esencial para el buen funcionamiento de una

verdadera comunidad educativa. Sin embargo, y a pesar de que el análisis del fracaso académico frecuentemente ha hecho referencia al fenómeno de la alienación escolar por parte de los adolescentes, la valoración de esta dimensión afectiva de la vida del centro no ha sido usual en la investigación educativa. Ha sido muy recientemente cuando algunos autores han comenzado a incluir la conexión con la escuela como un factor o activo fundamental para el ajuste escolar (Blum y Liberty, 2004; Pertegal, 2014). En el caso del alumnado, el sentido de pertenencia a la escuela ha sido ampliamente evidenciado como un factor implicado en la adaptación escolar. Así, ha sido relacionado tanto con la motivación y el compromiso con los estudios como con un mejor ajuste comportamental, especialmente entre el alumnado de entornos desfavorecidos (Osterman, 2000; Pertegal, 2014). También hay datos relativos a la vinculación del profesorado con el centro, aunque la mayor parte de la investigación se ha centrado en la insatisfacción docente. En relación con este aspecto hay que señalar que cuando el profesorado se siente satisfecho y vinculado con su escuela tiende a mejorar su implicación y rendimiento profesional, lo que termina incidiendo sobre el alumnado (Pertegal y Hernando, 2015). También conviene apuntar que se trata de una profesión que muestra un alto nivel de satisfacción en su trabajo, muy por encima de otros ámbitos laborales (Marchesi, 2007).

La existencia de normas claras y de valores compartidos que regulen la vida del centro constituye otro activo importante para el alumnado. Esta dimensión relativa a la regulación del entorno escolar sería el equivalente a la dimensión de control del estilo parental y comparte con ella la capacidad para dotar de estructura la actividad cotidiana del adolescente, ya sea en casa o en la escuela. Si en la familia chicos y chicas adolescentes necesitan de límites y normas claras que les proporcionen estructura y seguridad, en el centro educativo ocurre lo mismo. Cuando el alumnado conoce bien cuáles son las normas y las consecuencias que se derivan de su incumplimiento les resulta más fácil autorregular su comportamiento y ajustarse a las demandas del entorno escolar. Así, cuando en la escuela la organización es clara y las normas, límites, expectativas y valores promovidos son conocidos por todos, se facilita la integración del alumnado, el ajuste de su comportamiento y la promoción de conductas positivas como la prosocialidad (Díaz-Aguado, 1996). No obstante, no basta con que las normas sean claras y conocidas, también es necesario que sean adecuadas, por lo que es muy conveniente que se planteen cauces para que pueda establecerse un consenso sobre las mismas. La discusión y reflexión conjunta entre profesores, padres y alumnos sobre los aspectos disciplinarios va a facilitar su asunción por parte de estos últimos (Pertegal y Hernando, 2015).

La participación y el empoderamiento del alumnado representan otra importante dimensión directamente relacionada con el activo anterior. Si la claridad de las normas y valores eran el equivalente en la escuela del control parental, este empoderamiento se asemeja a la promoción de la autonomía del adolescente por parte de sus padres. No es posible concebir una buena convivencia escolar capaz de promover el desarrollo positivo integral del alumnado sin poner un énfasis especial en esta dimensión participativa. El centro debe dar oportunidades que supongan para los estudiantes la posibilidad de participar de forma activa en la vida escolar. Pero con frecuencia la visión negativa acerca de la adolescencia lleva a que en muchos centros se vea con recelo esta participación, ya que representa una cesión de poder por parte de profesorado y equipo directivo. Sin embargo, este empoderamiento supone, por una parte, que chicos y chicas desarrollen competencias y responsabilidades derivadas de la participación en la toma de decisiones. Por otra parte, que el alumnado pueda tener una influencia real en aspectos tan determinantes como la regulación normativa o las actividades que se realizan. De esta manera, cabe esperar que los alumnos y alumnas vivan su centro como algo propio y aumente su vinculación con el mismo, algo que han encontrado algunos estudios (Pertegal, 2014).

V. LOS ACTIVOS COMUNITARIOS: EL BARRIO O VECINDARIO

La mayoría de estudios sobre la relación entre la comunidad o barrio de residencia y el ajuste y competencia de los adolescentes se limitaron a analizar el papel del nivel socio-económico. Se trata de estudios que hallaron que los adolescentes y jóvenes de zonas más desfavorecidas presentaban más problemas que quienes residían en barrios con niveles de ingresos más altos, pero que ofrecían poca información sobre los procesos o mecanismos que explicaban dicha relación. Sin embargo, la situación ha cambiado algo en los últimos años, y algunas investigaciones han proporcionado algunos resultados interesantes sobre los procesos a través de los cuales el barrio ejerce su influencia. A partir de esos estudios, se puede concluir que algunas características del barrio representan verdaderos activos para el desarrollo adolescente. Entre estos activos hay que destacar los recursos institucionales existentes en la zona, el sentido de pertenencia de los jóvenes residentes, la eficacia colectiva unida a las normas o seguridad de la zona, y la participación o empoderamiento de los jóvenes para intervenir en asuntos públicos de su barrio (Oliva y Antolín-Suárez, 2015).

Los recursos institucionales. Con esta etiqueta se hace referencia a la calidad, cantidad y diversidad de servicios comunitarios que puedan satisfacer algunas de las necesidades de los jóvenes, tales como bibliotecas, escuelas, centros deportivos, actividades culturales, servicios de salud o parques públicos. Sin duda, la escuela o instituto es uno de los principales recursos a través de los que tiene lugar la influencia del barrio, ya que algunos aspectos que afectan a la calidad educativa tales el equipamiento, el clima, la seguridad o la extracción social del alumnado, están relacionados con el nivel socioeconómico de la zona en la que se ubica la escuela. También los servicios sociales o de salud, especialmente aquellos dirigidos a la población joven, han mostrado estar relacionados con algunos indicadores de salud física y mental, como el ajuste emocional o la sexualidad sin riesgos. No obstante, hay que señalar que es importante que estos servicios estén orientados hacia la población joven, adaptando su ubicación y horarios, y llevando a cabo programas específicos para dicha población. Otro recurso institucional que claramente ha mostrado su relación con el desarrollo positivo adolescente ha sido la presencia en la zona de actividades sociales y recreativas o de tiempo libre. Existe una importante evidencia acerca de la importancia que tienen los programas de actividades extraescolares, especialmente para aquellos adolescentes de zonas más desfavorecidas (Parra, Oliva y Antolín-Suárez, 2009). A pesar de lo mucho que podrían beneficiarse de la participación en estos programas, los chicos y chicas de barrios más empobrecidos suelen tener a su disposición una oferta muy reducida en comparación con quienes viven en barrios más acomodados. También es importante que existan en la zona algunos espacios verdes en los que chicos y chicas pueden reunirse y realizar actividades al aire libre.

El sentido de pertenencia al barrio o comunidad. Como señalaron McMillan y Chavis (1986), el sentido de comunidad se basa en la sensación de pertenencia, de interés o preocupación por los demás vecinos y por el grupo, y en una creencia compartida de que las necesidades de sus miembros serán satisfechas por el compromiso colectivo. Es decir, se trata de una especie de conexión emocional entre todos los vecinos. Este sentimiento de pertenencia es considerado por el modelo del desarrollo positivo adolescente como un activo de mucha importancia. Pertenencia a la familia y a la escuela, pero también pertenencia al barrio. Se trata de un sentimiento de vinculación que va a favorecer el fortalecimiento de la autoestima, la construcción de la identidad personal mediante la adquisición de valores, y el establecimiento de vínculos positivos con los iguales, pero también con los adultos (Zani et al., 2001). Y es que los adultos pueden actuar como mentores que complementen de forma favorable la influencia parental, en unos momentos en que los

adolescentes pueden beneficiarse mucho de unos modelos adultos alternativos a los que encuentra en casa. Incluso en algunos casos, estos modelos ofrecidos por los vecinos adultos compensan la influencia negativa que algunos iguales pueden llegar a ejercer sobre chicos y chicas. En aquellos vecindarios en los que el sentido de pertenencia es más bajo y predomina el aislamiento social, la conflictividad familiar suele ser mayor así como los niveles de estrés y ansiedad de madres y padres, que tienden a mostrar estilos parentales menos positivos marcados por el escaso afecto y la alta punitividad. Es decir, se puede afirmar que las relaciones familiares pueden mediar la relación existente entre ciertas características del barrio y el desarrollo positivo de los residentes adolescentes.

Eficacia colectiva y seguridad. Cuando el sentimiento de apego y pertenencia al barrio es fuerte, y hay confianza mutua y valores compartidos, aumenta el deseo de los vecinos de implicarse de forma activa en beneficio de la comunidad, algo que ha sido definido por algunos autores como eficacia colectiva (Cancino, 2005). Esta eficacia colectiva va a ser uno de los principales mecanismos a través de los cuales el vecindario puede ejercer su influencia sobre los adolescentes. Por ejemplo, esta implicación lleva a los vecinos a mostrar un mayor interés por supervisar y controlar el comportamiento de sus residentes más jóvenes, y una mayor predisposición a intervenir en el caso de que detecten conductas incívicas y contrarias a las normas de la comunidad, lo que acaba influyendo sobre la seguridad de la zona y en el ajuste y desarrollo de la población joven (Gracia et al., 2010). Este control social es un importante activo del barrio, que sería el equivalente a nivel comunitario del control parental y que, al igual que éste, está relacionado con el ajuste comportamental de chicos y chicas (Cantillon et al., 2006). Aunque algunos estudios apuntan una cierta relación entre el nivel socioeconómico del barrio y estos activos, la relación no parece demasiado sólida. Probablemente porque la falta de cohesión y eficacia colectiva no es en absoluto privativa de los vecindarios desfavorecidos, ya que algunas barriadas de alto nivel formadas por viviendas unifamiliares aisladas ofrecen una estructura urbanística dispersa que dificulta la interacción y el contacto entre vecinos. Por otra parte, también hay que tener en cuenta la enorme tradición que en nuestro país han tenido las asociaciones de vecinos que surgieron durante los últimos años de la dictadura y la transición a la democracia en muchas barriadas obreras y que contribuyeron a promover la eficacia colectiva.

La participación y el empoderamiento. Como ya se ha comentado, el concepto de empoderamiento conlleva un cambio hacia una visión positiva de jóvenes y adolescentes, hasta el punto de atribuirles la competencia suficiente para tomar decisiones e intervenir en asuntos del barrio que les afectan directamente. Para Zimmerman (2000), los procesos empoderadores en una comunidad o barrio incluyen un sistema de participación abierto que toma en serio las actitudes y asuntos de interés de los ciudadanos e incluye un liderazgo fuerte que busca consejo y ayuda de los miembros de la comunidad. Cuando se trata de la participación y el empoderamiento de los adolescentes se puede hablar de un proceso mutuo de asociación transaccional entre adultos y jóvenes. Un elemento clave del proceso es el rol de las personas adultas del vecindario para crear un contexto acogedor y empoderador que facilite y permita la participación de los vecinos de menos edad en los asuntos públicos de la comunidad, algo que supone un importante cambio de mentalidad con respecto a la adolescencia. El principio central que ha guiado algunos programas dirigidos a aumentar el empoderamiento juvenil en una determinada comunidad es el reconocimiento de que los jóvenes son recursos que deben ser llamados a participar en los asuntos comunitarios. Estos programas requieren un fuerte apoyo social por parte de adultos cercanos y de confianza que depositen grandes expectativas en los jóvenes participantes y refuercen sus logros.

Las investigaciones que han analizado las consecuencias de esta participación han hallado claros beneficios a nivel individual, como un aumento de la autoestima personal y colectiva como reacción ante los logros alcanzados; una mayor confianza; una mejor comprensión de lo que supone

el trabajar en asuntos comunitarios; la mejora de las relaciones con los adultos; y, sobre todo, un aumento del sentido de pertenencia y una mayor integración en la comunidad local (Oliva et al., 2012). También resultan evidentes las consecuencias positivas a nivel interpersonal, como mayores oportunidades para que jóvenes y adultos pasen tiempo juntos. Ello contribuye a un mejor conocimiento mutuo, con la superación de los prejuicios y el reconocimiento de las fortalezas del otro grupo, y a que valoren positivamente la colaboración y asociación intergeneracional.

VI. LOS IGUALES Y LA REDES SOCIALES COMO ACTIVOS PARA EL DESARROLLO ADOLESCENTE

Padres y educadores han visto frecuentemente con preocupación la influencia de los iguales, por considerar que las malas compañías pueden incitar al adolescente a implicarse en comportamientos antisociales (Brown, 2004). Sin embargo, aunque eso puede ser cierto en algunas contadas ocasiones, amigas y amigos representan un importante activo para el desarrollo de muchas competencias personales. Así, el grupo de iguales sirve a chicos y chicas para evitar la soledad, para obtener un sentido de pertenencia, para ejercer diversos roles sociales, para afianzar la identidad personal, para iniciarse en las relaciones de pareja, y para satisfacer su necesidad natural de afiliación. De hecho son numerosas las investigaciones que vinculan las relaciones de amistad con importantes beneficios a nivel social y emocional (Sánchez-Queija y Sánchez, 2015).

Algo parecido podría decirse de las primeras relaciones de pareja, que con frecuencia han sido vistas con preocupación por su relación con las prácticas sexuales de riesgo. Sin embargo, estas relaciones van a suponer un contexto en el que chicas y chicos van a satisfacer sus necesidades afiliativas, emocionales y sexuales, y en el que van a desarrollar importantes competencias sociales. Por ello, no resulta extraño que estas primeras relaciones de pareja se asocien a mejoras en la autoestima y la satisfacción vital y a avances en la construcción de la identidad personal o de la orientación sexual (Collins, 2003).

Durante los últimos años los contextos en los que tienen lugar las interacciones entre iguales se han visto alterados por el uso generalizado de las redes sociales virtuales. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han experimentado un crecimiento tan espectacular que resulta casi imposible pensar en una sociedad que viva al margen de las nuevas tecnologías. Estas nuevas tecnologías permiten la realización de diversas actividades en la Red, como buscar información, escuchar música o ver vídeos. Pero desde la aparición de las redes sociales, como Facebook, Twenti, Instagram, MySpace o Twitter, una gran parte del tiempo que los jóvenes pasan en Internet lo hacen conectados a estas redes. Así, datos recientes de diversos estudios realizados en España indican que el uso de redes sociales alcanza porcentajes que superan ligeramente el 80%, tanto en población adulta (IAB, 2015) como entre jóvenes (Ballesteros y Megías, 2015). Podemos decir que las redes sociales se han convertido en una parte importante de la vida de los adolescentes, y que una parte importante de sus actividades cotidianas transcurre en este entorno virtual.

Tras la primera oleada de estudios más interesados en los riesgos derivados del uso de redes sociales y nuevas tecnologías algunos investigadores empezaron a poner el foco en diversas competencias positivas (Hendry y Kloep, 2015). Y estos estudios muestran un panorama bien diferente. Así, cuando se analiza la participación en las redes sociales, tales como Facebook o MySpace, por lo general se encuentran resultados positivos en jóvenes y adolescentes: una mayor autoestima, un mayor bienestar psicológico y un mayor apoyo social. Y es que los adolescentes que más participan en estas redes suelen experimentar más interacciones positivas y tener más amistades, así como mejor autoestima y bienestar (Ahn, 2011; Shapiro y Margolin, 2014). Tampoco

faltan las investigaciones que indican que la participación en las redes sociales facilitan el logro de la identidad personal, porque favorecen la auto-revelación y permiten contactar con chicos y chicas diferentes (Valkenburg et al., 2011). Unos beneficios que resultan más evidentes en el caso de adolescentes con enfermedades crónicas o que pertenecen a minorías étnicas. Como ha señalado la profesora de la Universidad de California Kaveri Subrahmanyam, el mundo real y el mundo virtual de jóvenes y adolescentes se encuentran interconectados y mantienen relaciones bidireccionales, de forma que el mundo virtual prolonga el real y puede ofrecer las mismas oportunidades y experiencias de cara a la promoción de su desarrollo (Subrahmanyam y Smahel, 2011).

VII. A MODO DE CONCLUSIÓN

Aunque la adolescencia ha sido tratada tradicionalmente como un periodo evolutivo cargado de amenazas y riesgos, en la última década se ha producido un cambio importante de enfoque que ha llevado a la consideración de que es una etapa en la que se abren grandes oportunidades para chicas y chicos. Este cambio obedece en parte a los datos procedentes de estudios recientes en el campo de las neurociencias, que han puesto de manifiesto la enorme plasticidad del cerebro adolescente, especialmente en aquellas áreas relacionadas con las funciones ejecutivas y el autocontrol (Oliva 2007; Marina, 2014). Ello ha supuesto un aumento del interés por aquellas experiencias que pudieran tener un impacto favorable sobre el desarrollo adolescente. Ahora sabemos que la infancia no es el único periodo sensible del ser humano, también los años que siguen a la pubertad son determinantes para la adquisición de habilidades y competencias de gran trascendencia para la vida adulta.

Por otra parte, el surgimiento del modelo de desarrollo positivo adolescente ha contribuido de forma decisiva a aumentar el interés por conocer los activos que contribuyen al fomento de esas competencias. Se trata de un modelo que hunde sus raíces en la perspectiva sistémica característica del planteamiento contextualista-evolutivo (Lerner y Steinberg, 2009). Un enfoque que considera que a lo largo del desarrollo humano se producen interacciones mutuamente influyentes entre el sujeto y los distintos contextos en los que participa. A su vez, todos esos contextos establecen relaciones entre sí, por lo que puede considerarse que el individuo está inmerso en una red de contextos interrelacionados, y que el desarrollo durante la adolescencia sólo puede entenderse desde una visión sistémica en la que se establecen interacciones dinámicas entre el sujeto y todos los contextos en los que participa.

En la actualidad es mucho lo que ya sabemos acerca de cuáles son los activos que en esos contextos pueden contribuir al fomento de la competencia de los jóvenes, por lo que disponemos de una información estratégica que puede resultar de mucha utilidad para el diseño de programas de intervención dirigidos a la promoción del desarrollo positivo adolescente. Una intervención que requiere de un enfoque interdisciplinar y multidimensional por parte de todos aquellos profesionales que desde servicios educativos, sociales, comunitarios y de salud tienen relación con la adolescencia. Solo con ese esfuerzo compartido podremos acercarnos al objetivo de tener una generación de jóvenes no solo libre de problemas sino, además, suficientemente preparada para afrontar los difíciles retos que les esperan en la adultez.

Bibliografía

Ahn, J. (2011). The effect of social network sites on adolescents' academic and social development: Current theories and controversies. *Journal of the American Society for Information Science & Technology*, 62, 1435-1445.

Benson, P. L., Mannes, M., Pittman, K. y Ferber, T. (2004). Youth development, developmental assets and public policy. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology (2nd Ed)*, pp. 781-814). Nueva York: John Wiley.

Ballesteros, J. C. y Megías, I. (2015). *Jóvenes en la red: un selfie*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD.

Blum, R. y Libbey, H. (2004). School connectedness: Strengthening health and educational outcomes for teenagers. Executive Summary. *Journal of School Health*, 74, 231-232.

Bowers, E.P., von Eye, A., Lerner, J. V., Arbeit, M. R., Weiner, M. B., Chase, P. y Agans, J. P. (2011). The role of ecological assets in positive and problematic developmental trajectories. *Journal of Adolescence*, 34, 1151 - 1165.

Brown, B. B. (2004). Adolescent's relationships with peers. En R.M. Lerner y L. Steinberg (Eds.). *Handbook of Adolescent Psychology (2nd Edition)* (pp 363-394). Nueva Jersey: John Wiley & Son.

Cancino, J. M. (2005). The utility of social capital and collective efficacy: social control policy in nonmetropolitan settings. *Criminal Justice Policy Review*, 16, 287-318.

Cantillon, D. (2006). Community social organization, parents, and peers as mediators of perceived neighborhood block characteristics on delinquent and prosocial activities. *American Journal of Community Psychology*, 37, 111- 127.

Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111, 180-213.

Collins, W. A. (2003). More than myth: the developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 1-24.

Collins, W. A., y Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. En R. M. Lerner, y Steinberg, L. (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. (pp. 331-361). N. J.: Willey.

Cui, L., Morris, A. S., Criss, M. M., Houltberg, B. J. y Silk, J. S. (2014). Parental psychological control and adolescent adjustment: The role of adolescent emotion regulation. *Parenting: Science and Practice*, 14, 47-67.

Daddis, C. y Smetana, J. G. (2005). Middle class African American families' expectations for adolescents' behavioral autonomy. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 371-381.

Damon, W. (2008). *The Path to Purpose: How Young People Find their Calling in Life*. New York: The Free Press.

Díaz-Aguado, M. J. (2005). Educar para la tolerancia y prevenir la violencia un año después del 11-M. *Cuadernos de Pedagogía*, 344, 54-58.

Fletcher, A. C., Steinberg, L. y Williams, M. (2004). Parental influences on adolescent problem behaviour: revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, 75, 781-796.

Gracia, E., Fuentes, M. C. y García, F. (2010). Barrios de riesgo, estilos de socialización parental y problemas de conductas en adolescentes. *Intervención Social*, 19, 265- 278

- Hendry, L. B. y Kloep, M. (2015).** Young people, technology and change: understanding the system? *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 2, 50-66.
- Hodges, E.V.E., Finnegan, R.A. y Perry, D.G. (1999).** Skewed autonomy-relatedness in preadolescents' conceptions of their relationships with mother, father, and best friend. *Developmental Psychology*, 35, 737-748.
- IAB (2015).** *VI Estudio redes sociales de IAB Spain*. Recuperado de http://www.iabspain.net/wp-content/uploads/downloads/2015/01/Estudio_Anuar_Redres_Sociales_2015.pdf
- Kagitcibasi, C. (1996).** The autonomous-relational self: A new synthesis. *European Psychologist*, 1, 180-186.
- Kerr, M. y Stattin, H. (2000).** What Parents know, How They Know it, and Several Forms of Adolescent Adjustment: Further Support for a Reinterpretation of Monitoring. *Developmental Psychology*, 36, 366-380.
- Krevans, J. y Gibbs, J.C. (1996).** Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263-3277.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. y Blatt, S. J. (2001).** School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39, 141-159.
- Kurdek, L. A. y Fine, M. A. (1994).** Family warmth and family supervision as predictors of adjustment in young adolescence: linear, curvilinear, or interactive effects. *Child Development*, 65, 1137-1143.
- Larson, R. (2000).** Towards a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Lerner, R.M. (2004).** *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., y Bowers, E. P. (2009).** Positive youth development. En R. M. Lerner, L. Steinberg, R. M. Lerner, L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology, Vol 1: Individual bases of adolescent development (3rd ed.)* (pp. 524-558). Hoboken, NJ US: John Wiley & Sons Inc.
- Lerner, R., Lerner, J. V. y von Eye, A. (2011).** Individual and contextual bases of thriving in adolescence: Findings from the 4H Study of Positive Youth development, *Journal of Adolescence*, 34, 1107-1228.
- Marchesi, A. (2007).** *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2002).** *Evaluación de la Educación Secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Ediciones SM.
- Marina, J. A. (2014).** Bases neurológicas del nuevo paradigma adolescente. *Metamorfosis. Revista del Centro reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 1, 21-36.
- Marina, J. A., Rodríguez de Castro, M. T. y Lorente, M. (2015).** *El nuevo paradigma de la adolescencia*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD. Disponible en < <http://adolescenciayjuventud.org/es/publicaciones/coleccion-documentos/item/el-nuevo-paradigma-de-la-adolescencia> > [Acceso el 16 de septiembre de 2015]
- McMillan, D. W. y Chavis, D. M. (1986).** Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- Miller, M. A. (2002).** Parent-adolescent communication about alcohol, tobacco, and other drug use. *Journal of Adolescent Research*, 17, 604-616.
- Morgan, A. y Ziglio, E. (2007).** Revitalising the evidence base for public health: an assets model. *Promotion and Education, Suppl 2*, 17-22.

- Oliva, A. (2007).** Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 25, 239, 254.
- Oliva, A. (2015).** *Desarrollo Positivo Adolescente*. Madrid: Síntesis.
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, A. (2008).** Estilos relacionales materno y paterno y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 31, 93-106.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín-Suárez, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, A. (2010).** Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 223-234
- Oliva, A., Antolín-Suárez, L., Estévez, R. M. y Pascual, D. M. (2012).** Activos del barrio y ajuste adolescente. *Intervención Psicosocial*, 21, 17-27
- Oliva, A., Parra, A. y Reina, M. C. (2014).** Personal and Contextual Factors Related to Internalizing Problems During Adolescence. *Child & Care Forum*, 43, 4, 505-520.
- Oliva, A. y Pertegal, M. A. (2015).** El desarrollo positivo adolescente. Un nuevo paradigma para la investigación y la intervención. En (A. Oliva, Coord.). *Desarrollo Positivo Adolescente*. Madrid: Síntesis.
- Oliva, A. y Antolín-Suárez, L. (2015).** Los activos comunitarios. El barrio también promueve el desarrollo adolescente. En (A. Oliva, Coord.). *Desarrollo Positivo Adolescente* (pp. 101-118). Madrid: Síntesis.
- Oliva, A., Pertegal, M. A., Hernando, A., Reina, M. C., Antolín-Suárez, Parra, A. y Ríos, M. (2015).** Un estudio empírico sobre el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. En (A. Oliva, Coord.). *Desarrollo Positivo Adolescente* (pp. 119-138). Madrid: Síntesis.
- Osterman, K.F. (2000).** Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Parra, A., Oliva, A. y Antolín-Suárez, L. (2009).** Los programas extraescolares como recurso para fomentar el desarrollo positivo adolescente, *Papeles del Psicólogo*, 30, 3-13.
- Parra, A. y Oliva, A. (2015).** La familia como contexto para el desarrollo positivo adolescente. En A. Oliva (Coord.), *Desarrollo Positivo Adolescente* (pp.41-58). Madrid: Síntesis.
- Pertegal, M. A. (2014).** [Los Centros de Educación Secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente.](#) Universidad de Sevilla. Tesis Doctoral no publicada.
- Pertegal, M. A. y Hernando, A. (2015).** El contexto escolar como promotor del desarrollo positivo adolescente. En A. Oliva (Coord.), *Desarrollo Positivo Adolescente* (pp.59-80). Madrid: Síntesis.
- Roeser, R.W. y Eccles, J.S. (1998).** Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123-158.
- Rueter, M. y Conger, R. (1998).** Reciprocal influences between parenting and adolescent problem-solving behavior. *Developmental Psychology*, 37, 1470-1482.
- Sánchez-Queija, I. y Sánchez, V. (2015).** El mundo de los iguales y el desarrollo positivo adolescente. En (A. Oliva, Coord.). *Desarrollo Positivo Adolescente* (pp. 81-100). Madrid: Síntesis.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N. y Blith, D. A. (2000).** The contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27-46.
- Shapiro L.A. y Margolin G. (2014).** Growing up wired: social networking sites and adolescent psychosocial development. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 17, 1-18.

Silk, J., Morris, A., Kanaya, T. y Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 13, 113-128.

Smetana, J. G., Campione-Barr, N. y Daddis, C. (2004). Developmental and longitudinal antecedents of family decision-making: Defining health behavioral autonomy for African American adolescents. *Child Development*, 75, 1-17.

Steinberg, L. (2001). We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.

Subrahmanyam, K. y Smahel, D. (2011). *Digital Youth: The role of media in development*. New York: Springer.

Theokas, C., Almerigi, J., Lerner, R.M., Dowling, E. M., Benson, P.L., Scales, P.C. y von Eye, A. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25, 113-143.

Valkenburg, P.M., Sumter, S.R. y Peter, J. (2011). [Gender differences in online and offline self-disclosure in pre-adolescence and adolescence](#). *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 253-269.

Zani, B., Cicognani, E. y Albanesi, C. (2001). Adolescents' sense of community and feeling of unsafety in the urban environment. *Journal of Community and Applied Psychology*, 11, 475-489.

Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational, and community level of analysis. En J. Rappaport y E. Seidman (Eds.). *Handbook of Community Psychology* (pp. 43-64). Nueva York: Kluwer/Plenum.