

CÓMO MEJORAR TUS HABILIDADES SOCIALES



CÓMO MEJORAR TUS HABILIDADES SOCIALES

Programa para adolescentes: manejo del estrés, resolución
de problemas, autoestima, asertividad, proyecto de vida y
administración del tiempo libre

MARÍA ELENA VILLARREAL GONZÁLEZ
JUAN CARLOS SÁNCHEZ SOSA
GONZALO MUSITU OCHOA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE NUEVO LEÓN

Secretaría de Extensión y Cultura

Jesús Áncer Rodríguez

Rector

Rogelio G. Garza Rivera

Secretario General

Rogelio Villarreal Elizondo

Secretario de Extensión y Cultura

Celso José Garza Acuña

Director de Publicaciones

José Armando Peña Moreno

Director de la Facultad de Psicología

Biblioteca Universitaria Raúl Rangel Frías

Alfonso Reyes 4000 norte, Planta principal

Monterrey, Nuevo León, México, C.P. 64440

Teléfono: (5281) 8329 4111 / Fax: (5281) 8329 4095

e-mail: publicaciones@seyc.uanl.mx

Página web: www.uanl.mx/publicaciones

Primera edición, 2010

© Universidad Autónoma de Nuevo León

© María Elena Villarreal González, Juan Carlos Sánchez Sosa,

Gonzalo Musitu Ochoa

ISBN: 978-607-433-380-0

Impreso en Monterrey, México

Printed in Monterrey, Mexico

INTRODUCCIÓN

Este libro está dirigido principalmente a los adolescentes, padres de familia y a los diversos profesionales que desarrollan su labor educativa en las aulas, y está compuesto de dos partes: la primera, correspondiente al abordaje teórico de la adolescencia, donde haremos un análisis de las etapas de la adolescencia, sus cambios, la búsqueda de la identidad y autonomía, el impacto de los diversos escenarios en los cuales el adolescente se desarrolla, como son la familia, la escuela y los amigos. La segunda parte es estrictamente práctica, ya que contiene seis programas en habilidades sociales, “Programa de manejo de estrés”, “Fortalecimiento de autoestima”, “Como comunicarse de forma asertiva”, “Proyecto de vida” y “Administración de tiempo Libre”, que le ayudarán al adolescente a mejorar las relaciones con sus padres, hermanos, amigos, profesores y compañeros de clase, y le permitirán adquirir un mejor ajuste social, y pueda responder de forma más eficaz a los diversos desafíos que en esta etapa enfrenta.

Es conveniente mencionar que estos programas en habilidades sociales, han sido aplicados en 53 escuelas secundarias de Monterrey, Nuevo León y su área metropolitana detectadas con mayor riesgo psicosocial, esto obedeciendo a las acciones de la “Estrate-

gia Nacional: Limpiemos México; Escuela Segura”, (2008). Para llevar a cabo la implementación de estos programas se contó con la participación de instituciones como al Secretaría de Educación (Escuela Segura) Secretará de Salud (Adicciones y Salud Mental) y DIF de Vuevo León, asi como la Universidad Autónoma de Nuevo León, con estudiantes de las carreras de Psicología, Tarabjo Social y Derecho y Criminología, gracias al apoyo recibido de esta universidad, participaron 800 estudiantes, quienes previa capacitación que recibieron, por parte del primer autor de este libro, se logró que estos estudiantes universitarios, realizaran la función de “facilitadores”, y acudieran a las escuelas secundarias, para enseñar a los adolescentes la adquisición de estas competencias.

La elaboración y diseño de estos programas fueron realizados por los autores del presente libro: Dra. María Elena Villarreal González, Dr. Juan Carlos Sánchez Sosa, ambos investigadores de la Facultad de Psicología y del Centro de Investigación y Desarrollo en Ciencias de la Salud (CIDCS), Unidas de psicología de la Salud, Área de Adicciones de la Universidad Autónoma de Nuevo león; y el Dr. Gonzalo Musitu Ochoa, Investigador y Director del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.

LA ADOLESCENCIA

Una figura significativa en el estudio de la adolescencia es sin duda alguna la de Stanley Hall (1904), quien a principios del siglo XX fue considerado como el padre del estudio científico de la adolescencia, la cual consideraba como una etapa de “tempestades y conflictos”, así como de un fuerte potencial físico, mental y emotivo.

La adolescencia es un periodo de grandes transformaciones en diferentes esferas de la vida. Moffitt (1993) subraya el hecho de que en la adolescencia se produce un “lapso” o “salto” madurativo. Es un momento que se define como difícil y complejo, tanto para los propios jóvenes como para sus padres, ya que para el adolescente está suponiendo una transición hacia su madurez personal y en la cual experimenta una serie de nuevas experiencias y de reajustes sociales, así como la búsqueda de su propia independencia.

En las últimas décadas esta visión de la adolescencia ha sido reemplazada por otra, que se centra más en aspectos positivos, presentando a la adolescencia como un periodo positivo, durante el cual, el joven se enfrenta a un amplio rango de oportunidades, demandas y conflictos, esta visión pesimista que se contemplaba de la adolescencia fue puesta en entredicho por diversos autores (Cleman, 1993; Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Fla-

nagan, & Maciver, 1993; Steinberg & Levine, 1997). Sin embargo, a pesar del rechazo por parte de los investigadores, la concepción de una etapa tormentosa y de estrés, ha seguido teniendo una gran fuerza, y así lo demuestran algunos trabajos realizados en torno al estudio de las ideas y estereotipos sobre la adolescencia (Buchanan & Holmbeck, 1998; Casco, 2003; Casco & Olivia, 2005).

Algunos autores, incluso han llegado a mencionar que la adolescencia, es como la edad privilegiada, algo parecido a un ideal social; es la edad en la que todos queremos estar y permanecer en ella el mayor tiempo posible. Un cambio de enfoque tal supone la reevaluación de los mitos existentes acerca de esta etapa evolutiva, que la suelen presentar como un periodo asociado a elevados niveles de estrés, en el que se produce una distancia intergeneracional entre padres e hijos en el que los cambios a los que se enfrenta el adolescente implica una serie de dificultades.

Por lo tanto, los adolescentes se encuentran en un momento caracterizado como de cierta indefinición personal, que a su vez viene acompañado por el deseo de conquistar el estatus adulto y alejarse de los roles infantiles.

Musitu, Jiménez, Estévez & Villarreal-González (2009) mencionan que en etapa del ciclo vital, el adolescente presenta una búsqueda y consolidación de autonomía, se constituyen tareas evolutivas normativas en este período del ciclo vital, de manera transitoria. Por otro lado, un pequeño grupo se implica en conductas antisociales persistentes, siendo el resultado de un proceso previo, en el cual están implicados de forma acumulativa procesos como una socialización negativa, fracaso escolar, etc. En ambos casos se observan factores contextuales (familiares, sociales y comunitarios) que facilitan o inhiben la expresión de este tipo de conductas, y en muchas ocasiones es el momento en el que tienen que tomar decisiones acerca de su futuro académico y profesional, jugando así un papel crucial para su autodefinición.

1.1 Cambios en la adolescencia

La adolescencia ha sido definida por numerosos autores como un periodo de transición que vive el individuo desde la infancia a la juventud (Frydenberg, 1997). Es habitual en la literatura científica identificar esta fase del desarrollo biopsicosocial del individuo como una de sus etapas más importantes.

La adolescencia presenta unas características que no son fáciles de encontrar en otras fases del ciclo vital. Entre éstas destacan la brevedad y rapidez de los cambios que se producen. Como han señalado Bruhn y Philips (1985), el adolescente se encuentra en un momento de búsqueda de una imagen que no conoce en un mundo que apenas comprende y con un cuerpo que está comenzando a descubrir. Si en el ámbito fisiológico los cambios son evidentes, en el ámbito psicológico las transformaciones son demasiado notorias.

La adolescencia es una etapa de transición entre la niñez y la edad adulta, que actualmente se sitúa entre los 12 y los 20 años. Su elemento distintivo fundamental es el gran número de cambios que se suceden durante estos años. Así, en los adolescentes se aprecian los cambios físicos propios de la pubertad, los cambios cognitivos relacionados con la adquisición del pensamiento abstracto, el desarrollo de un sistema de valores propio, los cambios relativos a la consolidación de su identidad y una significativa variación en el ámbito de las relaciones sociales.

Los adolescentes demandan de sus padres una mayor autonomía y una relación más igualitaria, conceden gran importancia a las relaciones con sus iguales (especialmente a las grandes amistades y a la pertenencia y aceptación de la pandilla) y se muestran más reivindicativos y “difíciles” en el ámbito académico (cuestionan las normas, no responden a ciertas formas de autoridad utilizadas anteriormente por el profesor y están muy interesados por la relación con sus compañeros —por su imagen pública—).

La adolescencia para Bronfenbrenner (1979) es una de las etapas más cruciales en la vida de una persona, con numerosos cambios por todos conocidos tales como: cambios físicos, sociales, cognitivos y psicológicos. Y muchos de estos cambios tienen relación con la

pertenencia a sociedades donde la edad es un factor de cambio brusco en los roles; las diferencias entre roles están marcadas y hay presiones económicas y sociales asociadas a las elecciones profesionales y morales.

Uno de los grandes cambios en la adolescencia es la maduración física, que consiste particularmente en el denominado “estirón puberal”, un marcado aumento en el crecimiento del cuerpo que se distribuye asincrónicamente, comienza por las extremidades -manos y pies, brazos y piernas- y alcanza finalmente el tronco. Si bien este cambio corporal se produce en ambos sexos, la coordinación y sucesión del mismo es diferente para hombres y mujeres. Las mujeres suelen presentar el estirón puberal, el aumento de peso y las primeras apariciones de caracteres sexuales secundarios alrededor de los 10-11 años, mientras que los hombres presentan los mismos cambios un año después.

Respecto de los cambios hormonales, el organismo comienza a producir hormona luteinizante y hormonas folículo estimulantes en distintas cantidades según el sexo. Como consecuencia, se produce el desarrollo de los ovarios en la mujer y de los testículos en el varón, y se estimula la producción de hormonas sexuales (estrógenos y andrógenos). Todo esto conlleva la maduración de los óvulos y la producción de espermatozoides, así como el desarrollo de las características sexuales visibles.

Las diversas etapas de la adolescencia han sido abordadas por diversas ciencias y disciplinas desde los más diversos enfoques. Es en la adolescencia cuando se crea y recrea en una cultura particular contextualizada dentro de una más general. En esta transición biopsicosocial se crean espacios y territorios para interactuar; es decir, se consolida la infraestructura de una cultura adolescente inserta en un contexto socio histórico particular (Landeró & Villarreal, 2006).

Es necesario tener en cuenta que existen distintos factores, físicos, sociales y culturales, que pueden influir en el inicio y desarrollo de los cambios físicos en la pubertad: un nivel económico alto, un estilo de vida saludable y el bienestar psicosomático, entre otros, parecen promover un adelantamiento de la pubertad

mientras que las enfermedades crónicas, el estrés, y la actividad deportiva intensa parecen retardarla. Un ejemplo interesante es la evolución del crecimiento del organismo a lo largo de los siglos, donde el aumento progresivo de la talla y el peso de la población, así como una menarquía más precoz, han estado ligados a la mejora de las condiciones sanitarias y de nutrición.

Durante la adolescencia se desarrolla el pensamiento abstracto, el razonamiento moral y el sistema de valores propio. De este modo, las preocupaciones que los adolescentes expresan y el uso que hacen de sus estrategias de afrontamiento incluyen un rango de estilos cognitivos y habilidades que reflejan diferentes niveles de pensamiento concreto y abstracto. En cuanto a la adquisición del pensamiento formal, Piaget (1972) considera que en la adolescencia se culmina el desarrollo cognitivo que se inicia con el nacimiento y cuyos estadios se pueden observar en el curso del desarrollo infantil. En este estadio el individuo desarrolla la capacidad de razonar en términos proposicionales y es capaz de tratar problemas abstractos, basarse en hipótesis, en posibilidades puramente teóricas, en relaciones lógicas, prevaleciendo así lo posible sobre lo real (Segond, 1999).

Otro de los aspectos psicológicos fundamentales en esta etapa es la definición de identidad, es la etapa en la que se produce el proceso de identificación, es decir, la persona toma conciencia de su individualidad y de su diferencia respecto a los demás. Los adolescentes desean saber quiénes son, cómo son y cómo se definen en las distintas áreas que les constituyen. En otras palabras, se está modificando y conformando su autoconcepto físico, familiar, emocional, social y académico laboral, aspectos que configuran la imagen global que se tiene de uno mismo.

Por tal razón, la autoestima tiene una gran importancia desde la perspectiva evolutiva por su papel en el ajuste general, la calidad de vida y la perspectiva de futuro de un sujeto, puesto que las autoevaluaciones pueden ser activas en la formación de nuestras percepciones y decisiones (Markus & Wurf, 1987). Así, podemos asumir que cuando los adolescentes se comprometen en diferentes actividades o relaciones que contribuirán a su posterior desarrollo,

las auto-evaluaciones están desempeñando aquí un papel fundamental (Alsaker & Kroger, 2003).

Desde esta perspectiva cognitiva, además de apelar a la interacción social, se le da también importancia a otros procesos sociales tales como la comparación social. Lo que normalmente hace el adolescente es centrarse en aquellas cualidades propias que considera más importantes, o que son altamente valoradas en una situación social determinada, y a continuación, compara estas cualidades con las de las personas que están implicadas en dicha situación.

La mayoría de los adolescentes se comparan con otros adolescentes y con modelos que aparecen en los medios de comunicación para valorar su aspecto físico, su rendimiento académico o sus gustos. Por lo tanto, es a través de la interacción con los demás como interiorizamos los patrones de conducta que se consideran adecuados en un determinado contexto. Así pues, por medio de la interacción directa con nuestros significativos, los procesos autoperceptivos y los de comparación social, el adolescente va desarrollando un concepto de sí mismo, de tal modo que el adolescente que tiene una actitud positiva hacia sí mismo, tiende a dar una impresión positiva de él mismo y tenderá a comprometerse con mayor probabilidad en nuevas relaciones que aquellos que creen que valen muy poco (Goetz & Dweck, 1980). Por eso, aquellos adolescentes que tienen una autoestima más alta tenderán a hacer más amigos en diferentes contextos y situaciones.

Los adolescentes poco a poco demandan más autonomía e independencia, por lo que se van separando más de su familia, aunque siguen necesitando el apoyo de sus padres, para conferir más importancia a su grupo de amigos. Pero el distanciamiento de los adolescentes de su contexto familiar es únicamente parcial, y se caracteriza por la disminución del tiempo que pasa con el resto de miembros de su familia y por la menor participación de los progenitores en la toma de decisiones de sus adolescentes (Oliveros, 2001).

1.2 Etapas de la adolescencia

En las sociedades actuales, el periodo de la adolescencia parece que cada vez se demora de manera más progresiva. Tan es así, que ya se incluye en esta etapa a los sujetos con un intervalo de edad que abarca de los 12 a los 20 años. Este periodo suele dividirse en tres etapas, cada una de ellas con unas características propias. La primera de ellas se denomina primera adolescencia, e incluye a jóvenes de 12 a 14 años de edad; la segunda es la adolescencia media, que abarca de los de 15 a 17 años, y la última etapa es la llamada adolescencia tardía que va de los 18 a los 20 años (Musitu, 2001).

Dentro de las peculiaridades de cada una de las etapas que se han nombrado, se puede señalar que en la primera adolescencia es cuando se producen los mayores cambios de tipo biológico y físico. Las fluctuaciones de estado de ánimo bruscas y frecuentes ocurren en la adolescencia media. Además, su nivel de autoconciencia es muy alto, por lo que sienten una mayor preocupación por la imagen que los demás perciban de ellos. Por último, en la adolescencia tardía es cuando aumenta el riesgo de conductas desadaptativas, tales como el consumo de drogas, conductas agresivas, la conducción temeraria o las conductas sexuales de riesgo (Musitu, et al, 2001).

En relación a que los adolescentes sean más susceptibles de involucrarse en el consumo de drogas, diversos autores (Hansen & O'Malley, 1996; López, Martín & Martín, 1998; Petraitis, Brian & Miller, 1995; Pons & Berjano, 1999; Pons & Buelga, 1994; Ravenna, 1997), consideran que en la adolescencia temprana es donde se produce el inicio en el consumo de drogas; en la adolescencia media es donde tiene lugar la cúspide del consumo y en la adolescencia tardía es donde ya se puede hablar de drogodependencia.

Villarreal (2006) menciona que el hecho de que los adolescentes consuman alcohol a temprana edad conlleva un importante riesgo tanto para la salud individual como para la salud pública, aumenta la probabilidad de que se mantenga o agudice este problema durante la vida adulta y es la puerta de entrada al consumo de otras sustancias psicoactivas

La adolescencia es una etapa difícil: se trata de un gran espacio en el que se experimenta de casi todo. Además, los adolescentes tienen frecuentes cambios de humor, cierta sensación de invulnerabilidad y se implican con facilidad en conductas de riesgo. No obstante, estos cambios y dificultades no significan que necesariamente todos los adolescentes tengan problemas de adaptación en esta etapa de su vida, como a veces se ha sugerido. El apoyo de la familia y del entorno educativo, así como las habilidades y capacidades del propio adolescente, pueden facilitar en gran medida esta transición.

Según Bronfenbrenner (1979), la adolescencia, es sin duda una de las más cruciales en la vida de una persona. En ella se dan no sólo los numerosos cambios físicos por todos conocidos, sino también toda una complejización psicológica y del mundo social. Esta breve definición no puede llevarnos a la falsa idea de que la infancia y la adultez son periodos estables de la vida (Lehalle, 1995), ni de que la adolescencia es un mero paso intermedio. Al contrario, la adolescencia implica tal cantidad de cambios, de posturas y decisiones a las que los adolescentes se deben de enfrentar.

En este paso de la adolescencia existen ciertas condiciones socio-históricas en donde hay un alargamiento de esta etapa, en donde se adelanta la maduración biológica pero al mismo tiempo hay un retraso en los roles adultos, y esto ocasiona un riesgo para los adolescentes así como para las personas de su entorno. Y también debemos de considerar a la adolescencia no como un mero proceso biológico, sino como un producto social en el cual todas las personas participamos, es decir, que debemos de tener presente que habrá una serie de adolescentes, algunos problemáticos, otros no tanto en función de las interacciones que este sujeto tenga en el contexto en que se desarrolla y que servirá para desarrollar en el marco de posibilidades y oportunidades. En consecuencia, habrá una variedad de adolescencias, más o menos positivas, más o menos problemáticas, en función de las provisiones e interacciones de un contexto que define el marco de sus posibilidades y oportunidades adolescentes. Este contexto debe entenderse como una multiplicidad de factores, tales como:

familiar, escolar, comunitaria, legal, cultural, entre otros (Funes, 2005).

La adolescencia, como objeto de estudio, ha sido abordada por diversas ciencias y disciplinas y desde los más diversos enfoques. Esta etapa de vida se crea y recrea en una cultura particular contextualizada dentro de una más general. El joven maduro en su capacidad biológica reproductiva, aún no se encuentra totalmente involucrado en los estándares productivos de la sociedad. En esta transición biopsicosocial se crean espacios y territorios para interactuar; es decir, se consolida la infraestructura de una cultura adolescente inserta en un contexto socio histórico particular (Landeró & Villarreal, 2006).

CONTEXTOS DE DESARROLLO DEL ADOLESCENTE

Desde la perspectiva ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979), menciona que existen cuatro sistemas que están en interacción constante con el adolescente, anidados en círculos concéntricos, conformados por niveles: macrosistema, exosistema, mesosistema y microsistema.

El macrosistema, está conformado por la cultura, las leyes que regulan la sociedad, los valores que se aprecian en un determinado grupo social, medios de comunicación; en el exosistema se ubican las influencias de agentes externos con la persona, aunque no estén en contacto directo con ella, pero tiene impacto en el adolescente, altas jornadas laborales de los padres, conflictos económicos de la familia, un familiar enfermo; el mesosistema es la relación existente entre dos o más sistemas que tienen estrecha relación con el adolescente, por ejemplo, la relación que hay entre la familia y la escuela o bien, la familia con los amigos; y por último el microsistema es en donde residen las relaciones más próximas e íntimas que una persona tiene con el entorno, lo conforman: la familia, la escuela y los amigos. Este modelo ecológico de Bronfenbrenner, se fundamenta en la teoría de campo de Lewin, que menciona que la percepción del ambiente es fundamental para comprender el

comportamiento de las personas, puesto que el ambiente es básicamente la percepción que tenemos de él, el comportamiento de las personas está profundamente influido por el significado que el adolescente le atribuye a los diversos contextos en los cuales se desenvuelve: familia, escuela y amigos.

2.1 La Familia como contexto socializador

En el contexto familiar es donde el individuo comienza su vida, sus primeras experiencias y sus primeras relaciones, que al mismo tiempo están conectadas a una sociedad. De ahí que en ella se construya la identidad individual y social de las personas, aspectos importantes para la organización social y para la psicología de los individuos. Por ello, la familia ha sido y continúa siendo objeto de análisis desde diferentes disciplinas (sociología, antropología, economía, psicología social, clínica, entre otras), además de existir una enorme cantidad de aspectos relevantes que la constituyen y que están presentes en su constante transformación.

En México hablar de familia es un asunto sumamente complejo, no sólo por los cambios abruptos que hemos tenido sino porque existe una diversidad de formas familiares que están determinadas por la zona geográfica, por la ocupación y situación económica, sin olvidar por supuesto factores como el mestizaje o la religión. Es tal la diversidad de raíces, costumbres, dialectos y ocupaciones que es conveniente dividir las en tres grupos: Las familias que habitan en las grandes y pequeñas ciudades, las familias que habitan en comunidades rurales y las familias étnicas.

La familia ha ostentado un papel fundamental dentro de la idiosincrasia de cualquier cultura. La mayor parte de los individuos viven, a lo largo de su existencia, inmersos en una red de relaciones y actividades conectadas de una forma u otra por lazos familiares. La familia, tanto desde el punto de vista biológico de la reproducción de la especie, como desde el ángulo social de la transmisión de la cultura, constituye el eje central del ciclo vital de acuerdo con el cual transcurre nuestra existencia como indi-

viduos, y asegura la continuidad de la sociedad de generación en generación.

La familia es un grupo social y en las primeras definiciones de familia que se conocen, se destacaban fundamentalmente ciertas características descriptivas de este grupo social. Así por ejemplo, hace ya algunas décadas, Lévi-Strauss (1949, en Musitu, 2003) atribuía a la familia tres características principales: (1) tiene origen en el matrimonio, (2) está formada por el marido, la esposa y los adolescentes nacidos del mismo y (3) sus miembros están unidos por obligaciones de tipo económico y religioso, por una red de derechos y prohibiciones sexuales y por vínculos psicológicos y emocionales como el amor, el respeto y el temor. Unos años más tarde, Gough (1971) define la familia como “una pareja u otro grupo de parientes adultos que cooperan en la vida económica y en la crianza y educación de los adolescentes, la mayor parte de los cuales utilizan una morada común”.

Más recientemente, Giddens (1994) considera la familia como un grupo de personas directamente ligadas por nexos de parentesco, cuyos miembros adultos asumen la responsabilidad del cuidado y educación de los adolescentes, Fernández de Haro (1997) señala que se trata de una unión pactada entre personas adultas con una infraestructura económica y educativa que facilita el desarrollo social de los adolescentes y que, generalmente, conviven en el mismo hogar.

Desde la perspectiva ecológica, se defiende que la familia es un sistema social inmerso dentro de un entorno social más amplio (Gracia, Herrero & Musitu, 2002). Es decir, la familia y los procesos que tienen lugar en su interior no pueden ser comprendidos sin analizar también las relaciones que esta familia mantiene con familiares y vecinos, así como la influencia que recibe de su entorno cultural.

Algunos psicólogos de la familia aportan definiciones que destacan, como elemento esencial, el tipo de interacciones que tiene lugar en el seno de la familia. Desde este punto de vista, la familia ha sido definida como “un sistema de relaciones fundamentalmente afectivas en el que el ser humano permanece largo tiempo, y no un tiempo cualquiera de su vida, sino el compuesto

por fases evolutivas cruciales como la infancia y la adolescencia” (Nardone, Giannotti & Rocchi, 2003).

Como ya se ha mencionado se considera que el elemento esencial de este grupo social es el tipo de interacción que tiene lugar en su interior. Desde este punto de vista, la familia se define como un espacio de interacciones fundamentalmente afectivas que tiene los siguientes rasgos diferenciales: (1) las relaciones implican a la persona en su conjunto; (2) sus objetivos son la intimidad, la cercanía, el desarrollo, el cuidado mutuo y el sentido de pertenencia; (3) dentro de la familia se estimula el cariño, el altruismo, la implicación mutua y la educación (Beutler, Burr, Bahr & Herrin, 1989). Esta definición más amplia de familia, responde a la diversidad de formas familiares que coexisten actualmente en nuestra sociedad. La familia es la plataforma de interacción social en la que las personas crecen y que soporta la dimensión afectiva necesaria para cualquier tipo de aprendizaje (Musitu & Molpeceres, 1992; Megías *et al.*, 2002; Musitu, 2003).

La familia es el principal agente de socialización del niño y del adolescente, en ella se conforman los valores personales, la identidad y los recursos psicosociales del adolescente, esto le permitirá abrirse camino el individuo hacia la sociedad. De la provisión de recursos que la familia ofrece a sus miembros dependerá en gran medida el grado de ajuste psicosocial de cada uno. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que los entornos donde viven y se relacionan las familias, también modelan el comportamiento de los padres. Desde esta perspectiva, la capacidad para cuidar y educar con éxito a un niño o adolescente no es únicamente una cuestión de los padres, sino que es también una función de la comunidad y cultura particular donde los padres y adolescentes viven (Musitu *et al.*, 2001).

La socialización ha sido, sin lugar a dudas, una de las funciones más ampliamente reconocidas de la familia. La socialización es el proceso a través del cual el ser humano adquiere un sentido de identidad personal y aprende las creencias y normas de comportamiento valoradas y esperadas por las personas que le rodean. Concretamente, la socialización familiar se refiere al conjunto de

procesos de interacción que se producen en el contexto familiar y que tienen como objetivo inculcar en los adolescentes un determinado sistema de valores, normas y creencias. El proceso de socialización no finaliza en la niñez; continúa durante la adolescencia, aunque se hacen necesarias importantes transformaciones debidas a los cambios que viven el niño y el sistema familiar durante esta transición. Tanto los cambios evolutivos -biológicos, cognitivos y emocionales-, como los cambios contextuales que sufre el adolescente, requieren que se produzca una reformulación de las estrategias de socialización y de las formas de relación entre padres y adolescentes, es decir, un cambio fundamental en el sistema familiar.

Sin embargo y, como señalan Kuczynski & Lollis (1998), los padres son las personas que se encuentran, potencialmente, en la mejor posición para proporcionar una socialización adecuada y prosocial a sus adolescentes, y mencionan los siguientes puntos importantes a considerar:

En primer lugar, aunque existen muchas oportunidades de variar y reducir el impacto de la socialización parental, hay razones biológicas de base para la influencia contextual que proporcionan los padres; el sistema padres-hijo/a nace con un sesgo determinado biológicamente favoreciendo la influencia parental.

En segundo lugar, existen razones culturales; a pesar de los serios competidores que tienen los padres en su rol de agentes socializadores, nuestra sociedad aún les otorga la principal autoridad en el cuidado de los adolescentes. Los padres tienen una serie de derechos y responsabilidades legales en el ámbito del cuidado de los adolescentes que les permite el control sobre ellos.

En tercer lugar, los padres son las personas con mayores posibilidades de establecer relaciones significativas con sus adolescentes. Desde el momento del nacimiento y, durante muchos años, los padres alimentan, dan cariño, protegen, cuidan y juegan con sus adolescentes, actividades que sientan las bases para una fuerte unión entre padres y adolescentes.

Por último, los padres tienen una importancia primordial en los procesos de socialización porque tienen más oportunidades

que ninguna otra persona de controlar y entender la conducta de sus adolescentes. Todas las razones propuestas en torno a la importancia de la socialización familiar siguen estando vigentes, en mayor o menor medida, cuando el hijo atraviesa la etapa de la adolescencia.

Es de sobra conocido que la institución familiar, a lo largo del tiempo, experimenta continuas y variadas transformaciones. Se encuentran los cambios evolutivos de cada uno de los miembros que conforman una familia. Dentro de esas variaciones cobran una gran importancia las que se producen durante la adolescencia y que no sólo afectan al adolescente, sino al resto de la familia. Durante dicha fase los jóvenes demandan más autonomía e independencia a sus padres; además, quieren que las relaciones familiares sean más igualitarias y que su opinión se tenga en cuenta en las decisiones que se tomen en la familia. Por este motivo, en muchas ocasiones se producen desavenencias y conflictos dentro del ámbito familiar, pero hay que tener en cuenta que el hecho de que los adolescentes tengan su propia opinión no es algo necesariamente negativo, sino que hay que verlo como una parte más del proceso de construcción de su propia identidad personal (Musitu & Cava, 2001).

Pese a ese deseo de autonomía y a las posibles discusiones que se produzcan a consecuencia de esa búsqueda de independencia, los adolescentes siguen necesitando el apoyo de sus padres, aunque ahora su grupo de amigos adquieran una importancia mayor que en anteriores etapas de su ciclo vital, ya que la familia es indispensable para una adecuada y completa socialización de los jóvenes. Al mismo tiempo, esta institución es considerada como el agente más importante de transmisión de valores y principios, el núcleo que da sentido a la sociedad; todo ello, con independencia de los diversos modelos familiares que pueden ser considerados (Megías *et al.*, 2003).

Entre los cambios contextuales encontramos que, durante la adolescencia, se convierten en elementos fundamentales de socialización otros contextos diferentes al familiar: el grupo de iguales y el entorno escolar que comienzan a ser un referente imprescindible y, en ocasiones, en conflicto con el entorno familiar.

2.2 La Escuela como contexto socializador

Uno de los contextos donde los adolescentes pasan mayor tiempo es, sin duda alguna, la escuela. En este ámbito se transmiten aquellos contenidos que se consideran esenciales para el desarrollo del individuo, además de valores y actitudes; se interactúa con otros adultos y se desarrollan las relaciones de amistad. En la adolescencia, además, cobran mayor relevancia no sólo las relaciones sociales que se establecen en la escuela, sino la necesidad de una mayor autonomía y participación en este ambiente. Paralelamente, el sistema educativo también cambia de manera notable en la adolescencia.

En el marco del sistema educativo, la enseñanza obligatoria se divide en dos tramos: la Educación Primaria, que comprende a aquellos alumnos de entre 6 y 12 años y la Educación Secundaria, que comprende a aquéllos con edades entre los 13 y los 16 años. El paso de un tramo educativo a otro tiene lugar cuando el adolescente alcanza la pre-adolescencia. En efecto, a los doce años finaliza el ciclo de Enseñanza Primaria y comienza la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Este segundo tramo supone un importante cambio en los contenidos curriculares, en el modo en que éstos se imparten y en las expectativas que se tienen de los alumnos, al tiempo que, en muchos casos, hay un cambio de centro de estudios. En la enseñanza secundaria se empiezan a establecer distinciones según las habilidades y necesidades de los alumnos, quienes, además, deben elegir parte de su currículo en materias optativas.

En la formación secundaria se prepara a los adolescentes para su entrada en el mundo laboral o para seguir sus estudios en la universidad, por lo que el currículo está claramente orientado a esa meta.

De este modo, cuando el adolescente tiene dieciséis años (adolescencia media) y finaliza la escuela secundaria, debe realizar una elección de gran trascendencia para su futuro: debe elegir si se incorpora al mundo laboral o si continúa con su formación académica y, en este caso, qué camino tomar en este proceso formativo (elección vocacional). En el último caso, el adolescente debe elegir

entre un Ciclo Formativo de Grado Medio, donde puede obtener una formación técnica orientada al mercado laboral, o puede realizar el Bachillerato, que le orienta fundamentalmente a su ingreso en la Universidad. Finalmente, cuando el adolescente alcanza la adolescencia tardía, se enfrenta de nuevo a una elección vocacional: iniciar sus estudios en la Universidad o en un Ciclo Formativo de Grado Superior, o incorporarse al mercado laboral. Esta breve descripción del sistema educativo mexicano en la adolescencia nos sirve para ilustrar la complejidad de este sistema y las demandas y desafíos a los que el adolescente deberá enfrentarse.

La escuela constituye un importante escenario cuya influencia en el desarrollo se lleva a cabo a través de la educación formal, y donde los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurren entre un emisor concreto -el profesor- y un receptor específico —el alumno—, en torno a unos determinados contenidos y actividades que conforman el currículum (Pinto, 1996). Sin embargo, definir la escuela únicamente desde el punto de vista académico sería un reduccionismo. La escuela representa, además, la primera institución formal de la que niños y adolescentes forman parte, así como el contexto donde las personas aprenden importantes pautas de relación con su grupo de iguales y establecen vínculos de amistad (Fernández Ríos & Rodríguez, 2002; Gracia & Musitu, 2000; Musitu, 2002; Ovejero, 2002; Palacios, 1999).

En este sentido, la incorporación de los niños al sistema educativo no sólo incide en el mantenimiento de unas rutinas (horarios de sueño, de comida, de actividades...), sino también proporciona la influencia de otros adultos y de otros iguales, contribuyendo así a la formación de patrones de interacción que los niños y adolescentes utilizan en sus relaciones sociales. La educación formal (aquella que tiene lugar en la escuela) tiene como función fundamental la transmisión de habilidades y la creación de procesos de andamiaje a partir de los cuales el sujeto se comporta de un modo competente en ambientes significativos.

En esta línea, la escolarización debe guiar al estudiante en la consecución de cinco metas fundamentales: (a) convertirse en una persona intelectualmente reflexiva, (b) estar preparado para el

compromiso en el mundo laboral, (c) cumplir con sus deberes de ciudadano, (d) formarse como una persona éticamente comprometida y (e) convertirse o seguir siendo una persona física y psicológicamente saludable (Feagans & Bartsch, 1993). Las herramientas que posibilitan el cumplimiento de esta función socializadora son las prácticas educativas. A través de estas prácticas los miembros de una comunidad aprenden un conjunto de conocimientos, habilidades, etc., organizados culturalmente, valorados en un momento histórico determinado (Vila, 1998) y que facilitan la integración de los miembros de la comunidad en los grupos sociales en los que viven (Marín, 2003).

La educación formal es un proceso caracterizado por las interacciones sociales en un medio social más general que tiene, a su vez, una destacada función social (Ovejero, 2003). La función social de la educación pretende satisfacer las necesidades individuales y sociales del ser humano, al tiempo que se afianzan los principales rasgos de la cultura de una sociedad que permiten la continuidad de la misma. En la tabla Número 1 se muestra las principales funciones sociales de la educación formal, según algunos autores:

Tabla No. 1. Funciones Sociales de la Educación

Marín (2003)	1. Función adaptadora de la persona al grupo social (socialización)	Integración de la persona en la sociedad, al tiempo que contribuye a la perpetuación de la sociedad.
	2. Continuadora de la sociedad	Transmisión de la herencia cultural, usos y costumbres que permiten mantener el orden social y conservar la cohesión social.
	3. Promotora de cambios sociales	Estos cambios sociales tienen el fin de propiciar una mejora social.
	4. Capacitadora profesional de las personas	Transmite conocimientos y habilidades que permiten ocupar un puesto en la sociedad.
	5. Función económica	Colabora en el crecimiento productivo de la sociedad.
	6. Función política	Promueve la participación cívico-social Permite la perpetuación de las ideologías.
	7. Control social	Regula el comportamiento de los miembros del grupo y de los contenidos que se imparten.
	8. Selección social	Permite a los sujetos alcanzar las posiciones para las que están más capacitados. Permite a todo el mundo acceder a unos contenidos básicos. Impide acceder a posiciones "reservadas" a personas de un determinado nivel económico y social.
	9. Promoción del progreso Humano	Mejora la calidad de las relaciones intergrupales. Facilita la comunicación en la sociedad.
	10. Medio de asunción de roles	Adquisición de normas, valores y actitudes que determinan maneras concretas de comportarse en el sistema social.
Cerezo (1998)	1. Custodia	Mientras los padres trabajan y los adolescentes son menores de edad, éstos permanecen en la escuela.
	2. Selección del papel social	Proporcionan información sobre los diferentes roles sociales y su deseabilidad.
	3. Doctrinal	Acomodación al sistema social vigente y aceptación de sus valores.
	4. Educativa	Desarrollo de habilidades e incremento de los conocimientos.

Dewey (1976)	1. Asimilación	Facilitar la asimilación de la cultura social.
	2. Eliminar los riesgos para el medio ambiente	Promover el desarrollo de una conciencia sobre la conservación y protección del medio ambiente.
	3. Medio social	Poner a la persona en contacto con un medio social más amplio.
	4. Coordinar influencias	Coordinar, para cada sujeto, las influencias de los diversos ambientes sociales en los que se mueve.

No obstante, la educación formal no es el único ámbito en el cual se aprenden los contenidos que desde la sociedad estiman como importantes, ni el profesor constituye el único agente educativo (Fernández & Rodríguez, 2002; Musitu, 2002; Ovejero, 2002). Los padres, el grupo de padres, las situaciones de ocio, diferentes eventos culturales de todas las clases, los clubes deportivos, los medios de comunicación, etc., son también agentes co-educadores. Por ello, los profesores deben tomar las decisiones relacionadas con la educación sin ignorar las pautas que estos agentes co-educadores transmiten (Flammer & Alsaker, 2005).

Además, no podemos olvidar que la escuela es una institución social y, por tanto, está regida por un conjunto de normas que representan la cultura del centro educativo y que reproducen las estructuras formales de la sociedad. Así, a través de la educación formal, la sociedad delega en la escuela las obligaciones educativas de transmisión de valores y de preparación de las generaciones jóvenes para la vida adulta dentro de la sociedad presente y futura (Flammer & Alsaker, 2005).

La educación formal es un proceso de socialización fundamentado básicamente en el conformismo social, donde el profesor es un agente de socialización que inhibe o estimula determinados comportamientos y transmite los contenidos considerados importantes (Paterna, Martínez & Vera, 2003). Por otra parte, en los centros educativos los adolescentes se integran en nuevos grupos sociales -grupos de iguales o de pares-, experimentan nuevas relaciones con figuras de autoridad social (profesores) y tienen la posibili-

dad de alcanzar un logro personal socialmente reconocido. Por lo tanto, no es de extrañar que exista un notable consenso entre los investigadores acerca de la relevancia del centro escolar como un contexto que tiene un impacto crucial sobre el desarrollo de conductas, tanto adaptadas como desadaptadas, en el adolescente (Otero-López, 2001).

Una característica de la educación formal es la pobre participación de los alumnos en un sistema del que, sin embargo, forman parte. Lo habitual es encontrarnos que los alumnos apenas intervienen en las decisiones relativas a los aspectos organizativos de la escuela, que tanto influyen en la cultura del centro y en el proceso de enseñanza/aprendizaje, aunque sí experimentan las consecuencias derivadas de estas decisiones. Esta contradicción es especialmente importante cuando los alumnos alcanzan la adolescencia, puesto que en esta etapa el deseo de participar en los procesos de toma de decisiones aumenta, al tiempo que se produce un mayor cuestionamiento de las reglas establecidas.

Además, las características propias de la organización de los centros de enseñanza, conjuntamente con la cultura del centro, influyen en la percepción que tienen los alumnos de éste, así como en la expresión de comportamientos de tipo disruptivo (Fernández, 1993; Henry & cols., 2000). En particular, la deficiente organización de normas y reglas, la orientación autoritaria versus democrática del centro o la masificación de los estudiantes en las aulas, destacan como los principales factores que favorecen este tipo de comportamientos poco deseables en el contexto escolar.

Frente a estos factores de riesgo, Adell (2002) propone una serie de cambios en la organización formal de la escuela que contribuyen a mejorar las relaciones entre el alumnado, y en consecuencia, a disminuir el malestar en los adolescentes. Entre estos cambios destacan:

1. El establecimiento de pocas normas, pero claras, conocidas, aplicadas y que respondan a las necesidades del alumnado.
2. La creación de canales claros y efectivos de comunicación.

3. El fomento del debate democrático y participativo.
4. La enseñanza efectiva y adaptada al alumnado.
5. La formación integral de los alumnos.
6. La creación de canales que permitan el diálogo con la familia y el entorno inmediato del alumnado.
7. El asesoramiento al alumnado respecto de las decisiones académicas y vocacionales.
8. La concepción de la escuela como una institución que prepara para la vida y la futura integración social y laboral

Por otra parte, tal y como hemos comentado, la organización del centro escolar, en especial la organización didáctica planteada por el profesor, su actitud hacia los alumnos y las interacciones establecidas entre ambos (profesores y alumnos), influye en la percepción que los miembros de la comunidad escolar tienen de esta institución y, en consecuencia, en el clima escolar y el clima social del aula.

El clima está constituido por el ambiente percibido e interpretado por los miembros que integran una organización (en este caso la escuela) y, a su vez, ejerce una importante influencia en los comportamientos desarrollados por los individuos en ese contexto, así como en su desarrollo social, físico, afectivo e intelectual (Martínez, 1996; Schwarth & Pollishuke, 1995).

El clima social, por tanto, hace referencia a las percepciones subjetivas y al sistema de significados compartidos respecto de una situación concreta, que en el caso de la escuela se traduce en la percepción compartida que tienen profesores y alumnos acerca de las características del contexto escolar y del aula (Trickett & colaboradores., 1993).

El clima social del aula se compone de dos elementos fundamentales: el funcionamiento y la comunicación. El funcionamiento hace referencia al tipo de regularidades que podemos observar en la forma de organizar las clases, a la claridad de las reglas establecidas en el aula y su conocimiento en la comunidad escolar, así como a la vinculación afectiva entre profesores y alumnos. La comunicación es una dimensión facilitadora que conforma el clima general en

el cual se interpretan las interacciones en la escuela y en el aula; es decir, constituye un marco interpretativo de las dinámicas de la escuela y del aula, desde el cual se pueden introducir cambios y reajustes en el funcionamiento (Cava & Musitu, 2000).

Conjuntamente con estos dos factores que constituyen el clima social del aula, existen diversas clasificaciones de las dimensiones que conforman el clima escolar y que facilitan su medición. En este sentido, Cava (1998) propone cinco dimensiones fundamentales que es necesario tener en cuenta para conocer el clima social de un aula: (1) la dimensión de autonomía individual hace referencia a la capacidad que tiene el sujeto para organizar de forma responsable su propio trabajo; (2) la dimensión de estructura de tarea incluye el tipo de supervisión establecida, el grado en que se establecen objetivos, estrategias y métodos, el tipo de dirección ejercido en el trabajo y la flexibilidad de las tareas; (3) la dimensión de orientación hacia el logro, que se refiere a la orientación de las actividades hacia la recompensa; (4) la dimensión de apoyo y consideración, que alude al apoyo a los alumnos y al clima de relaciones, y (5) la dimensión de desarrollo personal o autorrealización.

Por lo general, el clima social del aula se considera positivo cuando los estudiantes se sienten aceptados, valorados, pueden expresar sus sentimientos y opiniones, se les escucha, se les tiene en cuenta y pueden realizar aportaciones e implicarse en diversas actividades (Trianes, 2000). En otras palabras, siguiendo las dos dimensiones generales -funcionamiento y comunicación-, el clima del aula será positivo cuando el funcionamiento y la comunicación sean adecuados. Podemos decir que el funcionamiento es adecuado cuando los alumnos tienen claras las reglas y la relación entre profesores y alumnos es positiva, de modo que se favorece el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los alumnos. Respecto de la comunicación, el hecho de que tanto los alumnos como los profesores puedan expresar abiertamente sus preocupaciones, dificultades o inquietudes, constituye un recurso indispensable para hacer frente a los problemas que puedan surgir.

Existen, como contrapartida, dos aspectos relativos a la organización del centro que impiden un clima social adecuado en el

aula: la competitividad como valor, que subyace a la organización escolar y a las relaciones entre los alumnos, y la existencia de alumnos con problemas de integración en el aula. Por un lado, la competitividad entre alumnos repercute de manera negativa en el clima del aula, puesto que provoca una escisión entre escolares “exitosos” y “fracasados” académicamente que perpetúa las etiquetas sociales en los adolescentes. Por otro lado, cuando hablamos de la interacción social entre los alumnos, consideramos que las relaciones sociales en el aula se caracterizan por la existencia de diferentes grupos de alumnos con fuertes vínculos entre sí y un pequeño porcentaje que sufren problemas de integración social con sus compañeros. Como señalan Adler & Adler (1995), en los grupos de adolescentes las normas que rigen la inclusión y exclusión del alumno en el grupo son bastante estrictas, por lo que no todos los que desean pertenecer a un determinado grupo son finalmente aceptados. Estas características estructurales que delimitan el clima social del aula se inscriben en un sistema formal más amplio: el carácter institucional de la escuela cuya relevancia detallamos a continuación.

El sistema escolar se caracteriza por ser una estructura de autoridad jerarquizada, regulada por un conjunto de normas que se aplican de modo personal e imparcial. En este sistema las personas desempeñan determinados puestos con responsabilidades y obligaciones formalmente definidas que guían la conducta de los miembros de este sistema social (Ruiz, Cerezo & Esteban, 1998).

La escuela supone, además, el primer contacto directo y continuo del niño y del adolescente con relaciones sociales organizadas de tipo burocrático y, por tanto, proporciona a los niños la primera oportunidad de aprender sobre los principios de regulación social, sobre los conceptos de gobierno y democracia, además de contribuir a la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional (Garnegski & Okma, 1996; Howard & Gill, 2000; Molpeceres, Llinares & Bernard, 1999).

La participación en este tipo de organizaciones, así como el desarrollo del concepto de autoridad es un proceso que evoluciona paralelamente con el desarrollo cognitivo y moral de las personas,

desde una concepción de autoridad fundamentada en la personalización de la autoridad en figuras concretas en la infancia, hasta la elaboración profunda de una concepción del orden institucional en la adolescencia (Berti, 1988; Kohlberg, 1976). Los niños consideran de modo más evidente que el poder se estructura de manera jerárquica y unidireccional, mientras que los adolescentes piensan que éste puede ser repartido justamente en un sistema democrático de derechos y responsabilidades (Howard & Gill, 2000).

Sin embargo, en el proceso de formación de la actitud hacia la autoridad institucional no se pueden considerar las transformaciones cognitivas propias de la adolescencia como un producto del proceso madurativo, al contrario, resulta necesario considerar el carácter social de las representaciones cognitivas (Emler & Dickinson, 1993).

Esta concepción constructivista implica que las actitudes de las personas dependen del contexto del que forman parte, del rol que desempeñan y de sus experiencias de interacción social con otras personas y con las instituciones presentes en su entorno inmediato (Emler & Reicher, 1995). Por tanto, se priman las experiencias que la persona tiene con el orden institucional y la propia interacción social, frente a posicionamientos que otorgan una mayor importancia a los procesos cognitivos separados de la interacción social. Si trasladamos estas ideas a la configuración de la actitud hacia la escuela como sistema formal y hacia los profesores como figuras de autoridad, observamos cómo, en efecto, se construye a partir de la experiencia escolar, y de manera especial a partir del grado de responsabilidad que se otorga a los alumnos en las actividades escolares. En este sentido, se ha constatado que la percepción de los adolescentes acerca del grado de influencia y de participación en la escuela constituye un factor de mayor relevancia en la conformación de la actitud hacia la institución escolar, que los procesos puramente cognitivos (Samdal, 1998).

La escuela no es el único ámbito a partir del cual se construye la actitud hacia la autoridad, la familia es un referente esencial en este proceso.

2.3 La familia y la escuela, ámbitos interrelacionados

Más allá de la educación formal, la educación informal desempeña un papel relevante en el proceso de formación de la persona y, en este sentido, la familia constituye el primer marco educativo del niño: los padres crean un clima favorable o desfavorable hacia el aprendizaje que constituye un marco interpretativo para los adolescentes de la educación en la escuela. Además, los valores transmitidos en la familia condicionan el aprendizaje escolar, en la medida en que suponen una continuidad o una discontinuidad entre la cultura familiar y la escolar (Oliva & Palacios, 1998; Vilas-Boas, 2001).

La familia comparte la responsabilidad de la educación con la institución escolar, por lo que ambos contextos -familia y escuela- están relacionados y se complementan (Aparicio, 2004). Conjuntamente con las prácticas familiares, la participación activa de los padres en el centro escolar constituye un mecanismo de influencia positiva en las actitudes de los adolescentes hacia la educación formal, en su satisfacción con la escuela, y en las relaciones con sus profesores y compañeros (Martínez, 1996).

La colaboración entre la familia y la escuela tiene efectos particularmente positivos en las familias con adolescentes que presentan problemas escolares problemas de integración o de rendimiento académico, (Osborne, 1996). Villarreal (2009), encontró que el rendimiento escolar se relaciona positivamente con la autoestima académica, autoestima familiar y física, expectativas académicas e implicación escolar. Así, el rendimiento académico de los adolescentes se encuentra vinculado con la percepción que tienen del estilo educativo de sus padres, con el clima familiar, con el estilo docente y el ambiente en la clase (Paulson, Marchant & Rothlisberg, 1998).

Villarreal-González Sánchez-Sosa & Musitu-Ochoa (2010) encontraron que los problemas de integración escolar así como las pobres expectativas académicas y el bajo rendimiento escolar se asocia a la violencia escolar. Estos estudios convergen con diversos autores al afirmar que las experiencias de fracaso escolar constituyen con frecuencia un factor de riesgo, mientras que el logro

escolar representa un factor protector. Los estudios se asocian con una creencia positiva acerca de la relevancia de la educación en el desarrollo del individuo y con la motivación académica (Fuligni, 2001). La participación activa de los padres en la escuela, además, no sólo tiene efectos positivos en los adolescentes, sino también en las propias familias, en los profesores e incluso en los centros escolares. En la tabla Número 2 se pueden observar los efectos positivos de la participación de los padres en la escuela.

Tabla No. 2. Efectos positivos de la participación de los padres en la escuela

HIJOS	PADRES	PROFESORES
<ul style="list-style-type: none"> - Mayor progreso académico - Menos conductas problemáticas - Incremento de habilidades sociales y autoestima - Menos absentismo escolar - Mejores hábitos de estudio - Actitudes más positivas hacia la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitudes más positivas hacia la escuela y el personal escolar - Mayor apoyo y compromisos comunitarios - Actitudes más positivas hacia sí mismos y mayor autoconfianza - Percepción más satisfactoria de la relación padres-hijos - Incremento en el número de contactos escuela-familia - Desarrollo de habilidades y formas más positivas de paternidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor competencia en sus actividades profesionales e instruccionales - Mayor dedicación de tiempo a la instrucción - Mayor compromiso con el currículum; más centrados en el niño

En definitiva, la familia y la escuela constituyen dos pilares fundamentales del proceso educativo que desempeñan funciones complementarias (Kñallinsky, 2000). Partiendo de este carácter complementario, Aguilar (2002) destaca cinco razones fundamentales que justifican la necesidad de una colaboración entre la familia y la escuela: (a) los padres son responsables de la educación de sus adolescentes y desde este punto de vista son clientes legales de los centros; (b) los profesores deberían tomar como marco de referencia el aprendizaje familiar para plantear desde él el aprendizaje escolar; (c) la investigación muestra que el aprendizaje familiar influye en el rendimiento; (d) los profesores, como representantes de la autoridad educativa, tienen la responsabilidad de velar para que los padres cumplan con sus responsabilidades escolares y compensar la actuación de aquellos padres no competentes o negligentes; y (e) los padres tienen reconocido por ley su derecho a tomar parte en las decisiones sobre la organización y funcionamiento del centro.

A partir de estos puntos de confluencia entre la familia y la escuela, Calafat & Amengual (1999) sugieren algunas condiciones básicas para la participación de los padres en las instituciones escolares: 1) es necesario informar a los padres de los proyectos de la escuela en relación con la prevención del consumo de alcohol, drogas y de la violencia e invitar a participar en la definición de objetivos, 2) los padres deben percibir que son significativos en estos proyectos y que se van a tener en cuenta sus puntos de vista, 3) la escuela no debe dar la impresión de que puede arreglarlo todo, pero tampoco debe devolver toda la responsabilidad a los progenitores, y 4) hay que tener en cuenta que para muchos padres resulta difícil plantear determinadas cuestiones en casa (por ejemplo, sobre alcohol, drogas u otras cuestiones de salud y calidad de vida), pero que desde la escuela se puede proporcionar apoyo y ayuda.

La familia y la escuela poseen características comunes que favorecen su colaboración: ambos contextos están inmersos en la misma cultura, tienen como finalidad común la educación de niños y niñas, así como la estimulación y promoción de su desarrollo; así, comparten la labor de cuidar y proteger a niños y adolescentes. Al mismo tiempo, no debemos olvidar que son contextos con diferentes funciones, distinta organización espacio-temporal y con roles diferenciados (ver Tabla Número 3) (Oliva & Palacios, 1998).

Tabla No. 3. Diferencias entre la familia y la escuela en las actividades del aprendizaje

FAMILIA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	ESCUELA
<ul style="list-style-type: none"> - Insertas en la vida cotidiana - Cercanas a los intereses del niño/a - Consecuencias prácticas inmediatas - Situaciones de aprendizaje en una relación diádica con el adulto - Escasas interacciones con los iguales - Aprendizaje por observación e imitación del comportamiento del adulto - Aprendizaje más informal y con mayor componente afectivo - Valores más tradicionales 	<p>Tipo</p> <p>Contenido</p> <p>Interacciones con adultos e iguales</p> <p>Tipo de aprendizaje</p> <p>Ideas sobre la infancia y la educación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto ajeno al mundo inmediato del niño - Más alejadas de los intereses del niño/a - Consecuencias prácticas a largo plazo - Interacciones con el profesor (adulto) escasas - Numerosas interacciones con los iguales - Aprendizaje por intercambio verbal - Aprendizaje más formal y con menor componente afectivo - Valores menos tradicionales

Adaptado de Oliva y Palacios (1998)

Pese a esas diferencias, familia y escuela también ejercen funciones complementarias en la transmisión de contenidos, actitudes y valores a los adolescentes. Esta complementariedad justifica, por tanto, la conveniencia de la implicación parental en la escuela, ya que comporta la creación de canales de participación mediante los cuales se conocen las actividades que se realizan en cada contexto (Vila, 1998).

Ribes (2002) destaca como principales beneficios de establecer relaciones entre las familias y los centros educativos los siguientes: (a) el establecimiento de criterios educativos comunes sin dar lecciones ni infravalorar a las familias; (b) la posibilidad de ofrecer modelos de relación e intervención con los alumnos; (c) la divulgación de la función educativa de la escuela en los padres, de modo que aumente la comprensión, la aceptación y la valoración de la labor educativa con el objetivo de evitar confusiones de roles y competencias y; (d) la posibilidad de enriquecer las escuelas con las aportaciones de las familias como recurso humano de apoyo y, paralelamente, como posibilidad de reflexionar de manera conjunta y obtener así una opinión complementaria a la profesional.

Los mecanismos fundamentales que propician esta participación son, según Vila (1998), el trato informal y el trato formal. El trato informal puede cabalizarse a través de las fiestas y el contacto en las entradas y salidas del colegio. El trato formal implica las reuniones de clase, las entrevistas y las Asociaciones de Padres y Madres de Familia; en este último caso la iniciativa corresponde fundamentalmente a la escuela. La participación familia-escuela requiere, además, que los profesores acepten que sus conocimientos en educación no son superiores al saber que pueden aportar las familias. A continuación vamos a profundizar en estos mecanismos y en los factores que influyen de manera positiva y negativa en este proceso de participación.

Kñallinsky (2000) sugiere la existencia de seis tipos o formas fundamentales de participación, en función del grado de participación exigido y del peso que tiene la dirección del centro: la información que reciben los padres acerca de las decisiones tomadas por la dirección; la consulta facultativa u obligatoria, con el fin de

conocer la opinión de los padres, aunque la decisión final depende de la dirección; la elaboración de propuestas, en las que los padres colaboran en el análisis y evaluación de propuestas pero es la dirección quien decide su aprobación o rechazo; la delegación o poder delegado implica la completa autonomía en la toma de decisiones, si bien la autoridad recae en quienes delegan; la codecisión, decisiones consensuadas por todos los participantes (padres y miembros de la comunidad escolar), la cogestión, que conlleva la participación en la puesta en práctica de las decisiones tomadas por todos los agentes y la autogestión, en la que no hay autoridad externa.

También las características de la familia determinan el tipo de relación con la escuela e influyen en las estrategias que la escuela debe utilizar para incorporar a estas familias en una pauta de colaboración. En este sentido, Redding (1991) ha adaptado la tipología de relaciones históricas de la escuela-familia ya descrita por Coleman & Husen en 1985, que podemos ver en la siguiente Tabla Número 4.

Tabla No. 4. Evolución histórica de la percepción familiar de la escuela

Características	Tipo I: Disponble pero Alienado Dificultades de supervivencia, habilidades parentales limitadas	Tipo II: Conforme pero Frustrado Centrado en el niño, frustrado por las tendencias sociales	Tipo III: Capaz pero Desconectado Absorbido por los intereses profesionales o personales, poco tiempo con los niños
Percepción de la Escuela	Intimidadora, portadora de malas noticias, pero cuida de los niños	Atención inadecuada a los niños, separada de la familia	Contrata profesionales dedicados a la educación-crianza
Clave para el Compromiso	Experiencias personales positivas con la escuela	Experiencias personales positivas con otros padres	Experiencias positivas con los niños
Estrategias para su implicación	Buscarlos fuera de la escuela, traerlos y cubrir sus necesidades sociales en la escuela	Entrenar y dotar de significado a su papel de liderazgo	Estructurar su interacción con los niños
Beneficios que obtiene de su participación	Adquiere habilidades de paternidad, desarrollo personal y satisfacción	Desarrolla capacidades de liderazgo, se convierte en parte del ambiente social	Despierta el interés por la familia; conducta más coherente con sus valores
Contribuciones a la Escuela cuando se ha convertido en Tipo IV	Sus propios hijos están mejor guiados, alivian a la escuela	Líderes de padres, padres sustitutos para niños abandonados	Contacto profesional, social; recursos financieros; habilidades, competencia profesional; mejor guía para sus propios hijos, alivian a la escuela.

Fuente: Redding (1991)

La familia de tipo I vive en un nivel de subsistencia, permanece atrapada en las demandas diarias del trabajo y cuenta con los adolescentes para trabajar. Estas familias limitan el desarrollo de sus adolescentes y consideran que el papel de la escuela es liberar a los niños de sus familias. Las familias de tipo I no tienden a presionar a la escuela, pero en la mayor parte de los casos, sus adolescentes necesitan apoyo.

Con la llegada de la economía industrial, se produce un salto cualitativo; las metas de la familia y de la escuela coinciden en un punto: para ambas la instrucción de los niños debe mejorar la situación económica. Este tipo de familia se denomina tipo II. La característica esencial de estas familias reside en el hecho de que retiene los valores del sistema y busca un mayor protagonismo en la educación de sus adolescentes.

El período Posindustrial supone un nuevo cambio en las familias, denominadas por el autor tipo III. Estas familias ven en la crianza de los adolescentes una barrera para sus propósitos adultos, e invierten poco tiempo y energía en el desarrollo de sus adolescentes. Además, esperan que la escuela asuma una mayor responsabilidad en el desarrollo de sus adolescentes. Estas familias son la norma en una sociedad caracterizada por la incorporación de la mujer al mundo laboral, por el aumento del divorcio y por una mayor autoindulgencia. Finalmente, este autor sugiere la necesidad de transformar cada uno de estos tipos de familias en una nueva categoría, familias tipo IV, mediante programas de educación familiar.

Como hemos visto, existe un elevado consenso sobre los efectos positivos de la participación de los padres en la escuela. A lo largo de la historia, familias y escuela han compartido diversos escenarios de participación. Sin embargo, pese a los beneficios de la implicación de los padres en la escuela, existen ciertas barreras que dificultan esta colaboración, entre las que destacan la desconfianza entre padres y profesores y la falta de tiempo y de disponibilidad de ambos grupos. Además, Villas-Boas (2001) sugiere otras barreras que resumimos en la Tabla No 5.

Tabla No. 5. Barreras en la participación de los padres en la escuela

BARRERAS DE LOS PROFESORES	BARRERAS DE LOS PADRES
<p>- <i>Reticencia a la participación de los padres</i> Desde la escuela, puede existir la percepción de que la participación de los padres puede interferir en los métodos de enseñanza de los profesores, por lo que se muestran reticentes a dar un grado de poder a los padres.</p> <p>- <i>Defensa del estatuto profesional</i> Esta actitud se relaciona con la identidad profesional de especialistas y, por tanto, a que sus conocimientos no sean cuestionados. Como ejemplos característicos de esta barrera destaca la utilización de un lenguaje excesivamente técnico y difícilmente comprensible por la mayoría de los padres.</p> <p>- <i>Preferencia por los padres de clase media</i> Una gran parte de escuelas están diseñadas hacia un "cliente" (alumno) principalmente de clase media.</p>	<p>- <i>Rendimiento del alumno</i> Los resultados académicos de los hijos parecen ser un determinante de la actitud y comportamiento de los padres. Cuando el alumno tiene un bajo rendimiento, los padres espacian las visitas informales al centro.</p> <p>- <i>Nivel socioeconómico de la familia</i> Se ha observado que los padres de nivel socioeconómico bajo dan más importancia a los contenidos, los deberes, etc., por el contrario, los padres de clase más alta prefieren participar en actividades de gestión de la escuela, conocer los programas y los métodos de enseñanza, etc.</p>

Por esta razón, resulta necesario que los padres consideren al centro escolar como una fuente de ayuda que complementa la formación de sus adolescentes y no como algo que les sustituye. La coordinación entre ambos contextos favorece la adquisición de referentes del alumnado en consonancia con los modelos familiares; la posición contraria ofrece unas vías de escape a los adolescentes. Además, el hecho de que la escuela lleve a cabo un seguimiento de la evolución de los alumnos y lo comparta con su familia, permite detectar en su inicio la expresión de problemas escolares, procesos de deterioro y, por lo tanto, plantear a tiempo estrategias de intervención para corregirlos desde el centro, el propio alumno, la familia o de una manera conjunta (Notó & Dolors, 2002).

Finalmente, consideramos de interés subrayar que la participación de los padres no es igualmente importante en todas las áreas. En este sentido, Oliva & Palacios (1998) proponen cuatro áreas fundamentales en las que la participación de los padres se torna de especial relevancia: (1) en los órganos de gestión escolar a través de los consejos escolares; (2) en la realización de las tareas escolares de los adolescentes; (3) en las actividades escolares y extraescolares; y (4) en el conocimiento mutuo de ambos contextos (familia y escuela).

En este libro hemos subrayado la importancia del contexto escolar como ámbito de socialización fundamental en la adolescencia. Por esta razón, hemos presentado la escuela como una institución social que, lejos de reducirse a transmitir una serie de contenidos formales, contribuye a la adaptación de la persona en el sistema social. Además, este carácter institucional se refleja en su organización: la escuela es una organización de tipo burocrático que constituye la primera institución formal de la que niños y adolescentes forman parte, de modo que contribuye a la elaboración de una actitud hacia la autoridad y hacia los sistemas formales.

El profesor, además, constituye la primera figura de autoridad formal para el adolescente. Este agente educativo tiene una labor trascendental en la organización de las clases y los contenidos y en la creación de un clima en el aula que posibilite el desarrollo del alumno y su ajuste en la escuela. Así, las expectativas que el profesor tiene del alumno influyen en el rendimiento de éste, en sus relaciones sociales, en la formación de su autoconcepto académico y, en definitiva, en su ajuste escolar. Finalmente, hemos querido destacar que, junto con la escuela, la familia es un ámbito de educación informal fundamental, por lo que la colaboración de ambos contextos resulta de gran relevancia para el desarrollo integral de los adolescentes.

Moral, Sánchez-Sosa & Villarreal González (2010) en relación al ajuste escolar encontraron correlaciones significativas en relación al rendimiento escolar y falta de intención de continuar estudios en la Universidad, promedian mejor los estudiantes de preparatoria que los de secundaria, afirman estos autores que podrían deberse a que están motivados por una mayor madurez y en menor medida pudiese influir la intención de acudir a la universidad, la cual se espera que esté más definida en estudiantes de preparatoria. Asimismo, en relación a la comunicación familiar, se encontraron correlaciones significativas y sugieren que las relaciones son más influyentes con la madre que con el padre en el ajuste escolar.

2.4 Los amigos como agentes de socialización

El grupo de amigos está constituido por iguales que no tienen por qué ser necesariamente de la misma edad, sino que la característica que mejor define al grupo de pares es que suelen estar en el mismo nivel o en fases similares de desarrollo o madurez social, emocional y cognitivo. La característica fundamental de la interacción con los compañeros que determina su potencial evolutivo es la igualdad. Los amigos no se consideran solamente como compañeros de clase o de alguna actividad, sino como jóvenes psicológicamente similares a quienes se les pueden confiar nuestros secretos. La relación entre ellos sirve de prototipo para sus futuras relaciones en la edad adulta (Sanz de Acedo, Ugarte & Lumbreras, 2002).

Además, las relaciones entre iguales son más horizontales que las relaciones padres-adolescentes (siendo éstas más verticales), y se caracterizan generalmente por la autoridad unilateral. Además, este tipo de contactos entre iguales desempeña un papel relevante en el crecimiento y desarrollo del adolescente. De hecho, hay estudios que encuentran una asociación significativa entre la vida social y el ajuste personal.

Sanz de Acedo y Ugarte & Lumbreras (2002) señalan que alcanzar con éxito metas interpersonales mejora la relación con los amigos, los niveles de autoestima, la sociabilidad, el rendimiento académico, el control de los impulsos y el bienestar psicológico. Sin embargo, no sólo se les puede atribuir ventajas, ya que también pueden ejercer una influencia negativa y perjudicial en el ajuste del individuo (Coleman & Hendry, 2003).

Tener amigos se considera un importante logro social. Es un indicador de que el joven posee habilidades sociales y una correcta adaptación. Así, Oliveros (2001) destaca que: 1) los jóvenes con trastornos psicológicos tienen un menor número de amistades que sus iguales sin problemas y que éstas son menos estables, y; 2) los adolescentes sin problemas conductuales tienen más amigos, presentan mayores niveles de autoestima y obtienen mejores rendimientos académicos. Por lo tanto, los jóvenes con escasas

o nulas habilidades sociales, corren el riesgo de no gustar a sus compañeros y en consecuencia ser rechazados o aislados. Así pues, esta situación puede ser una fuente de problemas que conviene tener en cuenta y vigilar en los adolescentes.

Para los adolescentes, el consumo de drogas es considerado como algo inocuo, como un acto social que produce diversión y una sensación de mayor personalidad y superioridad ante otras personas, no es de extrañar que para conseguir una autoestima social elevada, los adolescentes recurran, entre otras cosas, al consumo de sustancias adictivas. Villarreal-González & Landero (2008) encontraron en sus estudios sobre el consumo de alcohol que el consumo se eleva cuando se bebe en grupo con los amigos, que cuando se está solo; el contacto con los amigos estimula embriagarse, como hemos observado, aumenta la autoestima social.

Lo que parece indudable es que el grupo de compañeros, así como la amistad más íntima con otra persona, constituyen una de las experiencias adolescentes más decisivas y cumple una función importante de apoyo psicológico. El grupo se convierte ahora en la institución socializadora por antonomasia, ya que, entre otras cosas, ofrecen apoyo emocional, recursos para solucionar problemas y obtener conocimientos, ayudan a adquirir habilidades sociales básicas y son de gran ayuda cuando la situación con la familia no es muy buena (Carles, 2001).

Es con sus compañeros con los que el adolescente comparte ahora sus sentimientos, dudas, temores y proyectos, ya que les cuesta mucho menos esfuerzo que hacerlo con sus padres. Es su círculo de amistades quien tendrá una función importante en la formación de la identidad del adolescente y en su búsqueda de independencia, por lo que el joven va a desarrollar un fuerte conformismo respecto al grupo, en forma de un gran acatamiento de los gustos, modas y estilos vigentes en el mismo (Fierro, 1998).

HABILIDADES PARA LA VIDA

Son muchas las expresiones empleadas para hacer referencia al tema de las habilidades sociales: competencia social, habilidades para la vida (Organización Mundial de la Salud OMS, 1993), habilidades cognitivas, emocionales, interpersonales, entre otras. En el presente libro a fin de simplificar y evitar ambigüedades, utilizamos indistintamente habilidades para la vida y habilidades sociales.

Empezaremos definiendo las habilidades para la vida según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1993), las define como las capacidades para adoptar un comportamiento adaptativo y positivo que permita a los individuos abordar con eficacia las exigencias y desafíos de la vida cotidiana. Son habilidades personales, interpersonales, cognitivas y físicas que permiten a las personas controlar y dirigir sus vidas, desarrollando la capacidad para vivir con su entorno y lograr que éste cambie.

Estas habilidades debe considerarse dentro de un marco cultural determinado, y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación. Además, el grado de efectividad de una persona dependerá de lo que desea lograr en la situación particular en la que se encuentre. La conducta

considerada apropiada en una situación puede ser, obviamente inapropiada en otra. El individuo trae también a la situación sus propias actitudes, valores, creencias, y capacidades cognitivas.

3.1 Teorías de las habilidades para la vida

Hay diversas teorías en las que se basa el enfoque de habilidades para la vida:

Teoría del aprendizaje social, también conocida como la teoría del Modelo Cognitivo de Aprendizaje Social. Está basada en el trabajo de Bandura (1982). Este autor concluyó que los adolescentes aprenden a comportarse tanto por medio de la observación. Menciona que es necesario proveerlos con métodos para enfrentar aspectos internos de su vida social, incluyendo reducción de estrés, autocontrol y toma de decisiones. Resalta la importancia de la observación del comportamiento humano, la interrelación que existe entre el individuo y su entorno, favorece la consolidación o rechazo de determinados comportamientos. Introduce el concepto de autoeficacia, como la autopercepción de la capacidad que tiene una persona para afrontar sus retos cotidianos. Las personas aprenden qué hacer y cómo actuar observando a los demás. Las conductas se refuerzan por las consecuencias positivas o negativas que aprecian. Además, la fijación de conductas puede ser reforzada por medio de ensayos; cuando las personas ensayan mentalmente o realmente ejecutan patrones de respuesta modelada, hay menos probabilidades de que los olviden, que cuando ni piensan sobre ellos ni practican lo que han visto.

Teoría de la influencia social, desarrollada por Evans (1989) a partir de los trabajos de Bandura. Destaca la importancia de las presiones sociales (como la presión del grupo de iguales, de los modelos sociales, de la publicidad, de la familia) en la conducta humana. Enseñar a los jóvenes y adultos a controlar esas fuentes de presión, a descodificarlas críticamente y afrontarlas de manera positiva son algunas de las aportaciones de esta teoría, conocida generalmente como educación sobre la resistencia a los padres.

Teoría de las inteligencias múltiples. Howard Gardner se dedicó a investigar el potencial humano y publicó el libro *Frames of Mind (Estructuras de la mente)*, que marcó el nacimiento de la teoría de las inteligencias múltiples. Las últimas investigaciones en el ámbito de la psicología han demostrado que la inteligencia humana es una dimensión más compleja que el mero cociente intelectual, que incluye, entre otras, competencias relacionadas con la inteligencia social y la inteligencia emocional. Plantea la importancia de utilizar la inteligencia social, que es la capacidad para resolver problemas con las personas, y que la inteligencia emocional es el conjunto de capacidades que nos permiten resolver problemas relacionados con las emociones. Lo que se está planteando es que, de la misma manera que practicamos y desarrollamos la capacidad de escribir o la capacidad de hacer deporte podemos desarrollar y practicar el conjunto de capacidades que nos permiten relacionarnos de manera adecuada con el mundo exterior y con nosotros mismos (Gardner, 1994).

Teoría constructivista. Destaca el papel de las interacciones sociales en el desarrollo del estilo cognitivo del sujeto. Las personas van reformulando sus conceptos ante la llegada de nuevo material y construyendo un nuevo conocimiento. Plantea la necesidad de que los aprendizajes resulten significativos para la persona que aprende y busca ayudar a internalizar, reacomodar, o transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas (Vigotsky, 1978).

Teoría de la Conducta Problemática. El modelo de Jessor (1977, 1991) explica el desarrollo de diferentes conductas consideradas como problemáticas durante la adolescencia: el consumo de drogas, la delincuencia o las actividades sexuales prematuras y/o arriesgadas. Esta teoría fue una de las primeras en reconocer que diferentes tipos de conducta desviada respondían a iguales determinantes. De hecho, fue este modelo el que acuñó el término de “conducta problema” para referirse a diversos comportamientos adolescentes, objeto de reprobación por parte de la sociedad convencional, que pueden ser explicados por los mismos factores de riesgo.

Esta teoría reconoce que la conducta adolescente (incluyendo conductas de riesgo), no surge de una sola fuente, sino que es el producto de complejas interacciones entre los individuos y su entorno, el sistema de la personalidad, sistema del medio ambiente percibido y sistema conductual. El sistema de la personalidad incluye valores, expectativas, creencias, actitudes, y orientación hacia uno mismo y hacia la sociedad. El sistema del medio ambiente percibido tiene relación con la percepción de la actitud de amigos y parientes hacia las conductas, el sistema conductual generalmente se describe como el conjunto de ciertas conductas socialmente inaceptables (el uso del alcohol, tabaco y otras drogas, conducta sexual de personas menores a cierta edad, delincuencia, etc.), la persona analiza sobre los valores del ambiente y reconoce los propios y sus creencias es cuando influye en la modificación de conducta socialmente inaceptable.

De acuerdo con esta teoría, la conducta problema es propositiva, instrumental, funcional. El adolescente se implica en estos comportamientos con el fin de lograr ciertas metas importantes en su desarrollo. Por ejemplo, la conducta problema puede ser una vía para ganar respeto y aceptación en el grupo de amigos, para establecer la autonomía respecto de los padres, para enfrentarse a la ansiedad o a la frustración, a la anticipación de fracaso. Jessor (1979) sostiene que no hay nada irracional o psicopatológico en tales metas, son comportamiento característicos del desarrollo psicosocial.

3.2 Clasificación de las habilidades para la vida

La iniciativa de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1993), surgió tras reconocer que la educación que hasta ahora han dado las escuelas, ya no es suficiente para que la gente joven pueda afrontar las demandas y desafíos del mundo actual, complejo, cambiante e interdependiente. UNESCO, en su documento del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC, 2002) afirma: “Ya no es suficiente, aunque sigue siendo fundamental, que la educación proporcione las competencias

básicas tradicionales, sino que también ha de proporcionar los elementos necesarios para ejercer plenamente la ciudadanía, contribuir a una cultura de la paz y a la transformación de la sociedad. Desde esta perspectiva, la educación tiene una función cívica y liberadora del ser humano”.

La OMS basó su iniciativa en dos características añadidas. Primera: la importancia de la competencia psicosocial en la promoción de la salud, es decir, en el bienestar físico, mental y social de las personas. Segunda: como consecuencia de los cambios sociales, culturales y familiares de las últimas décadas, es difícil que desde los hogares se realice un aprendizaje suficiente de estas competencias. Así, la OMS propuso que la enseñanza de las habilidades se trasladara al contexto de la educación formal.

La OMS (1993) ha propuesto un grupo de habilidades para la vida que ayudan a las personas a comportarse de manera saludable de acuerdo con la motivación individual, el campo de acción y el contexto social y cultural en que se vive:

La capacidad de tomar decisiones ayuda a los adolescentes a evaluar sus posibilidades y a considerar cuidadosamente las diferentes consecuencias de sus elecciones.

La capacidad de resolver problemas le ayuda a buscar soluciones constructivas a sus problemas. Esta habilidad puede reducir mucho la ansiedad.

La capacidad de pensar en forma creativa es indispensable para tomar decisiones y resolver problemas. Permite que los adolescentes exploren todas las alternativas posibles y sus consecuencias. Ayuda a ver más allá de su experiencia personal.

La capacidad de pensar en forma crítica ayuda a analizar objetivamente la información disponible junto con sus propias experiencias. Esa capacidad permite que los adolescentes reconozcan los factores que influyen en su comportamiento, como los valores sociales, la influencia de los compañeros y la influencia de los medios de comunicación masiva.

La capacidad de comunicarse con eficacia ayuda a los estudiantes a comunicar a los otros, verbalmente o de otra forma, sus sentimientos, necesidades e ideas.

La capacidad de establecer y mantener relaciones interpersonales ayuda a los adolescentes a interactuar de modo positivo con las personas con quienes se encuentran a diario, especialmente con los familiares.

El autoconocimiento es la capacidad de saber quiénes son, qué quieren o no quieren y qué les complace o disgusta. También les ayuda a reconocer las situaciones estresantes.

La capacidad de experimentar empatía es la habilidad de una persona para imaginar cómo es la vida de otra persona en una situación muy diferente de la primera. Ayuda a entender y aceptar la diversidad y mejora las relaciones interpersonales.

La capacidad de controlar las emociones permite que reconozcan sus emociones y la forma en que influyen en su comportamiento. Es de particular importancia aprender a manejar las emociones difíciles como la violencia y la ira, que pueden tener consecuencias desfavorables para la salud.

La capacidad de manejar la tensión y el estrés es la mera habilidad de reconocer las circunstancias de la vida que les causan estrés.

Según la Organización Mundial de la Salud (2001) las habilidades para la vida abarcan tres categorías básicas que se complementan y fortalecen entre sí (ver Tabla Número 6):

Tabla No. 6 . Categorías de las habilidades para la vida

Habilidades Sociales	Habilidades Cognitivas	Habilidades Emocionales
Asertividad	Resolución de Problemas	Autoestima
Comunicación	Administración del tiempo libre	Manejo del estrés
Empatía	Proyecto de Vida	Control de la ira
Negociación/ rechazo	pensamiento crítico	Control de emociones

Las habilidades sociales tienen que ver con la competencia social, es decir, con la capacidad que tiene la persona para enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria, actuar de una manera pertinente negociando con el entorno social y afrontando las complejidades de la vida, con el fin de mantener un estado de bienestar físico, psicológico y social, mediante un comportamiento positivo y adaptable en la interacción con las demás personas y con el entorno social y cultural.

La educación en estas habilidades busca el empoderamiento de las personas a partir del fortalecimiento de su competencia psico-social. Ésta requiere información, actitudes adecuadas, cualidades y valores

Las habilidades cognitivas se refieren a la toma de decisiones/ solución de problemas, comprensión de la consecuencia de las acciones, determinación de soluciones alternas, habilidades de pensamiento crítico, análisis de la influencia de sus pares, los medios de comunicación, las creencias sociales, auto evaluación y clarificación de valores.

Las habilidades para el control de las emociones: Autoconocimiento y manejo de las emociones, locus de control interno (manejo de sí mismo) y control del estrés.

El desarrollo de estas habilidades está estrechamente relacionado a una pedagogía de aprendizaje activo. Por medio de métodos de enseñanza participativos, tales como actuación, debates, análisis de situaciones, y solución de problemas de forma individual, los programas de habilidades para la vida pueden comprometer en forma activa a los jóvenes en su proceso de desarrollo.

De ahí la relevancia de estas habilidades, que a continuación se describen, que buscan potenciar en el adolescente la promoción del bienestar y ajuste psicosocial, y con ello, la prevención de conductas de riesgo tan graves para el adolescente, como son el consumo de drogas, participación en conductas delictivas, violentas y conductas sexuales riesgosas.

MANEJO DEL ESTRÉS

4.1 Objetivos generales:

1. Es identificar partes de su cuerpo en donde se presenta la tensión, y que situaciones son las que lo provocan, así como conocer sus consecuencias.
2. Es entrenar a los adolescentes en las técnicas de relajación para que aprendan a manejar y/o disminuir la tensión que les producen algunos de los eventos cotidianos de su vida, tales como presentar un examen, hablar en público, comunicarse con sus maestros, participar en alguna asamblea de la escuela. Etc.

4.2 Materiales y recursos

- Ropa cómoda
- Pizarrón
- Marcadores
- Grabadora
- Música suave

4.3 Tema 1: Qué es el estrés y sus consecuencias

Primero que todo, es necesario que el facilitador les pida que hagan una reflexión acerca de que es el estrés, cómo se manifiesta, así como sus consecuencias. Las actividades cotidianas de los jóvenes suponen un ritmo de vida acelerado, en el que muchas veces las actividades, tanto por su frecuencia como por su intensidad, implican un estrés constante. Es necesario comentarles a los alumnos que cuando se encuentran estresados, todos damos señales de alarma. Hay manifestaciones como sensación de sueño o insomnio, dolores de cabeza, fatiga, irritabilidad, sensación de inquietud o tensión constante, dolores musculares crónicos, problemas digestivos, etc. También puede estar atento a las manifestaciones de estrés en su familia. Algunos de los síntomas que pueden presentarse son peleas o discusiones frecuentes, falta de comunicación, rabia constante, falta de paciencia o una mayor tendencia a criticar a las demás personas. Pueden aparecer problemas más graves como abuso de drogas o alcohol, depresión o abuso físico.

Detectar que se sufre de estrés a tiempo y hacer algo al respecto es muy importante, ya que se ha demostrado que el estrés prolongado o severo debilita el sistema inmunológico, acelera la pérdida de calcio en los huesos, presiona al corazón, daña las células de la memoria en el cerebro y deposita grasa en la cintura, en lugar de en las caderas y glúteos (lo que es un factor de riesgo para padecer males cardíacos, cáncer y otras enfermedades). Se ha comprobado también que el estrés está involucrado en el envejecimiento, la depresión, los males cardíacos, la artritis reumatoide y la diabetes, entre otros males.

4.4 Tema 2: Identificando el estrés

Es necesario que el facilitador les comente que es necesario poder identificar en su cuerpo las partes en las cuales se acumula el estrés, ya que esto le ayudará a trabajar de forma específica en las áreas localizadas con mayor tensión. Podrá preguntarles a algunos

adolescentes en que parte de su cuerpo considera que tiene mayor acumulación de estrés, así como también que identifiquen qué situaciones de la vida cotidiana los ponen tensos.

4.5 Tema 3: Entrenamiento en relajación

El facilitador les comentará que vamos a realizar un ejercicio de relajación, en donde tensarán y relajarán grupos de músculos, y es conveniente que entre cada silla de los participantes haya suficiente espacio como para estirar sus piernas. Deberá mencionarles que estos ejercicios, si los practican seguidos, les ayudarán a poder tener mejor concentración en sus clases, la mejora la memorización, y les ayudará a tener un mejor control de sus emociones y a tomar mejores decisiones en sus vidas.

Debemos de estar sentados lo más cómodo posible, podemos aflojar un poco nuestra ropa, inclusive podemos aquí hacer uso de la grabadora con música suave.

Posteriormente el facilitador les pedirá a los alumnos que permanezcan en la silla con la cabeza sin inclinar y la espalda tocando el respaldo de la silla, las piernas sin cruzar, los pies apoyados en el suelo y las manos sobre los muslos.

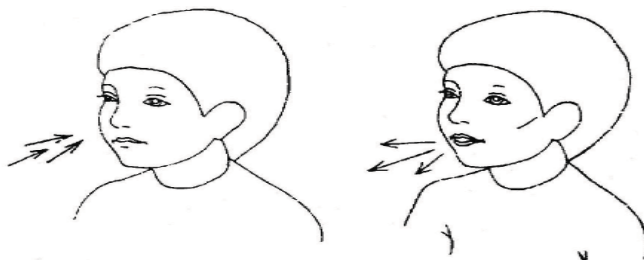


Ahora bien, les pedirá que cierren sus ojos y se imaginen un lugar que les guste mucho y que los relaje. Puede ser: observando la pla-

ya, escuchar las olas del mar, recostado en el pasto de un campo, escuchar el canto de los pájaros, etc. Y le damos un minuto para que pueda visualizar claramente esa imagen.

Procedemos a darle las siguientes indicaciones: que respire “hondo y profundo” y que el facilitador contará del 1 al 5 en voz baja y de forma pausada. A medida que el facilitador vaya avanzando en los números, debemos ir inhalando y al llegar al número 5 detenemos el aire por 5 segundos para después ir soltando el aire muy suavemente, y repetimos de nuevo este ejercicio de respiración. Este ejercicio de respiración se realiza cada vez que terminemos de trabajar cada grupo de músculos.

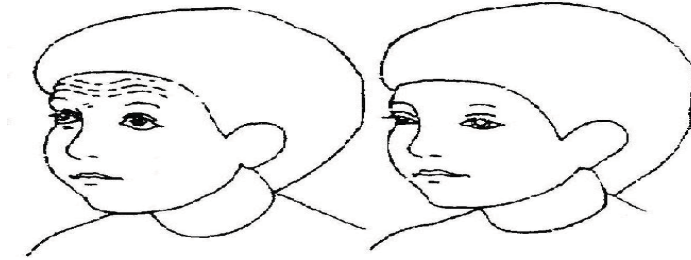
RESPIRACIÓN



Ahora iniciaremos con los grupos de músculos:

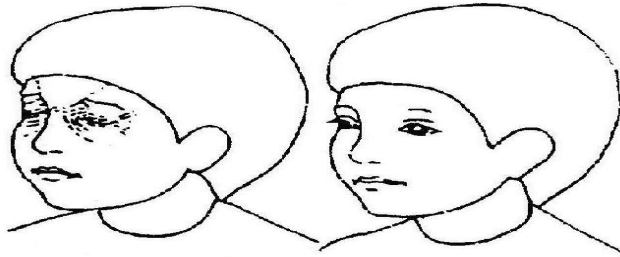
Frente: Le pedimos que levante su ceja como si quisiera que sus cejas tocaran el nacimiento de su cabello, y que detenga esa tensión por cinco segundos, y luego relaja lentamente tu frente y presta atención a las áreas que tenías tensas dedica unos segundos a observar qué sientes al tener estos músculos relajados. Al terminar, repetimos el ejercicio de respiración.

FRENTE



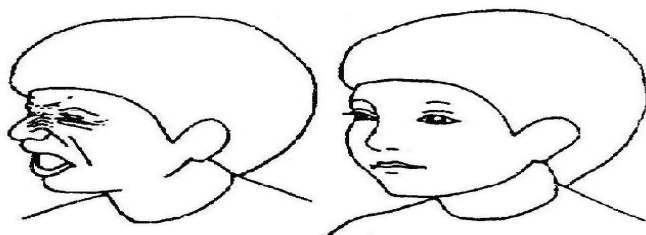
Ojos: Se le pide que cierre fuertemente sus ojos y mantenga esa presión por cinco segundos, y posteriormente le pedimos que vaya soltando suavemente esa presión. Al relajar poco a poco los ojos pon atención en lo que sientes al relajar tus músculos. Al terminar repetimos el ejercicio de respiración.

OJOS



Nariz. Se le pedirá que ahora debe fruncir su nariz y que ponga atención en las zonas más tensas (el puente y los agujeros de la nariz), y mantenga esa tensión por cinco segundos, y posteriormente vaya soltando los músculos de la nariz muy despacio y que observe lo que siente al relajar estos músculos. Al terminar repetimos el ejercicio de respiración.

NARIZ



Boca: Se le pedirá que mantenga juntos sus labios, apretados, y que haga una sonrisa forzada sin despegar sus labios para que sienta las partes tensas (labios y mejillas), y que mantenga esa tensión por cinco segundos para ir soltando muy suavemente, relajando poco a poco la cara y que sienta la sensación de esos músculos relajados. Al terminar repetimos el ejercicio de respiración.

BOCA



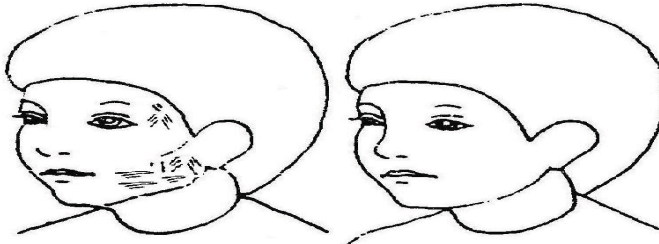
Lengua: Le pediremos que apriete su lengua fuertemente contra el paladar. Nota la tensión en tu boca, en la lengua y en los músculos debajo de la mandíbula, y los mantenga así por cinco segundos y posteriormente que relaje lentamente estos músculos dejando caer poco a poco la lengua, le pediremos que observe la diferencia entre la tensión y la forma en que se siente ahora. Al terminar repetimos el ejercicio de respiración.

LENGUA



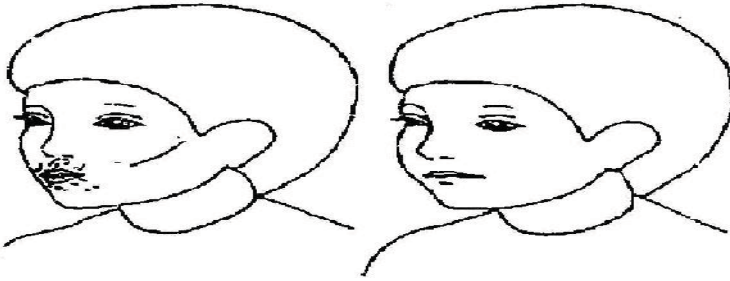
Mandíbula: Le pediremos que apriete los dientes. Nota la tensión en los músculos laterales de la cara y las sienes. Relaja lentamente la mandíbula y siente la relajación muscular. Al terminar repetimos el ejercicio de respiración.

MANDÍBULA



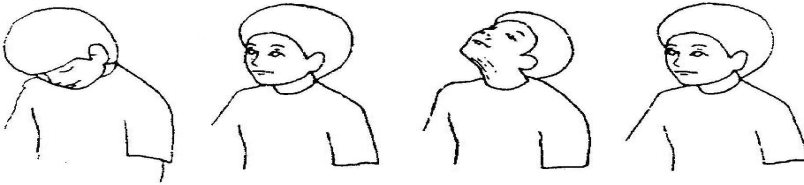
Labios: Le solicitamos que junte los labios y los aviente hacia fuera (como si fuera a dar un beso), y los mantenga así por cinco segundos, y soltar muy suavemente. Al terminar repetimos el ejercicio de respiración.

LABIOS



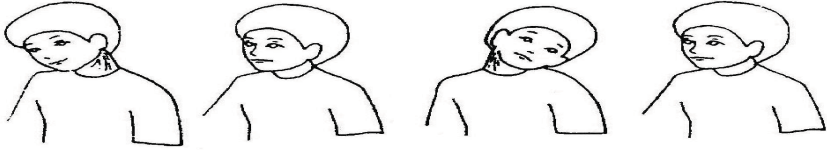
Cuello (adelante y atrás): Le pediremos que mueva la cabeza hacia adelante hasta que la barbilla toque el pecho, y que note la tensión en la parte de atrás del cuello. Lentamente poner de nuevo la cabeza en posición vertical. Ahora mover la cabeza hacia atrás todo lo que puedas, de modo que sientas la tensión en la parte de atrás, pero sobre todo en la parte de delante de su cuello, lentamente volver su cabeza a la posición vertical. Al terminar repetimos el ejercicio de respiración.

CUELLO, POSICIÓN HACIA DELANTE Y HACIA ATRÁS



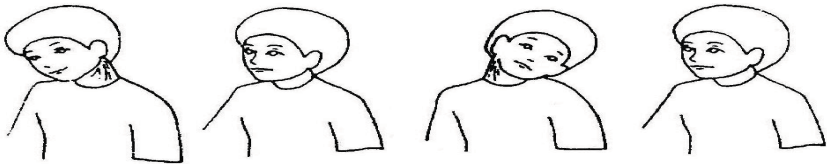
Cuello (lateral): Le pediremos que mueva la cabeza hacia su lado derecho como si quisiera que su cabeza tocara el hombro derecho, sin subir el hombro, que sienta la tensión, y vaya soltando suavemente, y lo mismo hacemos con el lado izquierdo de nuestro cuello. Lentamente vuelve tu cabeza a la posición vertical. Al terminar repetimos el ejercicio de respiración.

CUELLO POSICIÓN LATERAL



Hombros: Seguidamente, se le pide que suba su hombro derecho como si quisiera que su hombro toque su oreja derecha, sin mover la cabeza, lo mantenga así por cinco segundos, y que vaya regresando despacio su hombro a la posición normal. De igual forma con el hombro izquierdo, subirlo como si quisiera que tocara su oreja izquierda, sin mover la cabeza, y regresando a la posición normal. Al terminar repetimos el ejercicio de respiración.

HOMBROS



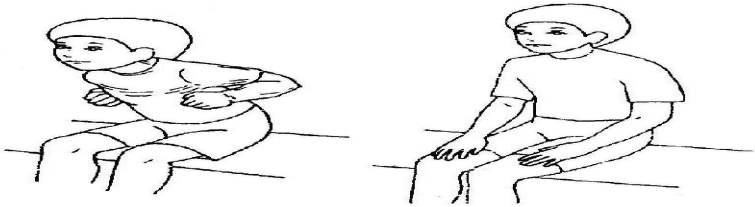
Brazos: Seguidamente, le pediremos que levante y extienda su brazo, (como si fuera a tomar distancia), que cierre el puño lo más que pueda, y ponga el brazo lo más rígido posible, lo mantenga así cinco segundos, para que posteriormente vaya bajando el brazo lentamente y abriendo su mano, dejando el brazo descansando sobre el muslo. Repetir lo mismo con el otro brazo. Al terminar repetimos el ejercicio de respiración.

ESPALDA



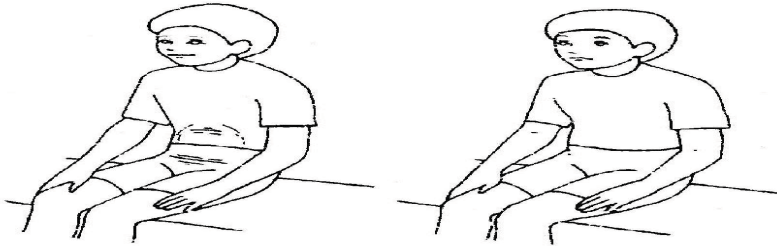
Espalda: le pediremos que incline un poco su espalda hacia adelante, y los hombros los haga hacia atrás, notando la tensión que se produce en la mitad de la espalda. Llevando los codos hacia atrás y tensando todos los músculos que pueda. Vuelva a llevar la espalda a su posición original y relaje los brazos sobre los muslos. Vuelva a recrearse en la sensación de relajación durante un tiempo. Al terminar repetimos el ejercicio de respiración.

ESPALDA



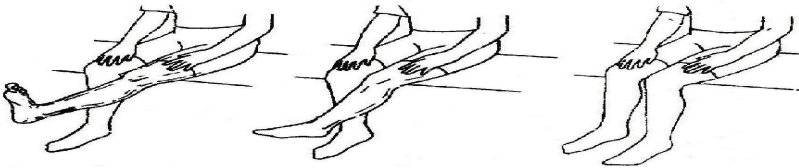
Abdomen: Nos trasladaremos a los músculos del abdomen y para tensarlos se le pedirá que ponga su estómago duro y tenso como si pensara que le van a golpear en él. Debe sentir una gran tensión y tirantez en el área del estómago. Mantener esa tensión por cinco segundos, y posteriormente ir soltando muy suave los músculos. Al terminar repetimos el ejercicio de respiración.

ABDOMEN



Piernas: Ahora trabajaremos las piernas. Le pediremos que levante su pierna izquierda, y ponga la punta de sus dedos viendo hacia él mismo, que sienta la tensión, por cinco segundos, y posteriormente bajaremos lentamente, muy suavemente, esa pierna. Ahora volvemos a subir la misma pierna y ponemos la punta de los dedos de los pies viendo hacia el frente y sentimos la tensión por cinco segundos, y volvemos a regresar el pie a la posición normal, muy suavemente, y lo mismo hacemos con la pierna derecha. Al terminar repetimos el ejercicio de respiración.

PIERNAS



Situación Imaginaria: Para finalizar, procedemos a pedirle que se imagine de nuevo el lugar que le guste mucho y que lo relaje. Puede ser: Observando la playa, escuchando las olas del mar, recostado en el pasto de un campo, escuchando el canto de los pájaros, etc. Y le damos de 2 a 3 minutos para que pueda visualizar claramente esa imagen, y le pedimos que respire “hondo y profundo”. Cuenta el facilitador en voz baja 1, 2, 3,4 y 5 y ahora vamos a ir soltando ese aire muy suavemente y contamos de nue-

vo 5,4, 3, 2,1 y el alumno irá paulatinamente soltando ese aire; repetimos de nuevo este ejercicio de respiración. (Tres veces este mismo ejercicio), le pedimos que abra sus ojos muy lentamente cuando hayamos terminado de contar en forma regresiva del 10 al 1, uno es para abrir ojos y sentirse sumamente relajado y tranquilo y contamos 10,9,8,7,6.....2,1. Nota: a medida que vamos contando la cuenta regresiva le vamos diciendo que, una vez que abra sus ojos, se sentirá sumamente relajado y tranquilo.

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

5.1 Objetivos generales

1. Conocer qué es un conflicto y la importancia que tiene la Toma de Decisiones efectivas.
2. Que el alumno adquiera habilidades de resolución de problemas que le permitan afrontar los diversos retos en los ámbitos escolar, familiar y social.
3. Practicar estas habilidades con la finalidad de incorporarlas a su repertorio conductual.

5.2 Materiales y recursos

- Pizarrón
- Marcadores

5.3 Tema 1: Los conflictos y sus consecuencias

El facilitador les explicará que por lo general, los conflictos se asocian con faltas o transgresiones de normas, las que son sancionadas por la autoridad. Sin embargo, no siempre es así; muchas veces los problemas surgen de la relación entre dos o más personas y no siempre procede sancionar, sino generar condiciones para

aclarar el conflicto y luego resolverlo. Frente a una situación de conflicto, son varias las habilidades que se ponen en juego: la autorregulación, el control, el diálogo, la escucha, la empatía, la creatividad, entre otras.

Las habilidades, actitudes, comportamientos y valores que se sustentan en el respeto por sí mismo y por los demás, constituyen un elemento vital para superar situaciones conflictivas. ¿Qué es un conflicto? Es una situación en la que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo de intereses o posiciones y la relación entre las partes puede terminar deteriorada en distintos grados. Las emociones y sentimientos que nos pueden acercar a algunas personas, también nos pueden provocar rechazo y generar una mala relación con otras, la gran mayoría de los conflictos se pueden administrar y resolver.

5.4 Tema 2: Identificando situaciones conflictivas

El facilitador les pedirá a los alumnos que se junten por equipos y que escriban en su libreta algunas situaciones que ellos estén viviendo o hayan pasado como conflictivas, y de qué forma han solucionado esos conflictos. Posteriormente se seleccionará algún miembro del equipo que nos diga los conflictos por los que han pasado así como las estrategias han realizado para solucionar sus conflictos, y qué experiencias les dejaron estos acontecimientos.

En este punto el facilitador deberá de hacer hincapié en que todos en diversas etapas de nuestras vidas tenemos conflictos, y que todos se pueden solucionar, y mencionarles que los seres humanos se caracterizan por ser solucionadores de problemas; sin embargo, de unas a otras personas existen diferencias en esta habilidad y que la capacidad de resolver problemas está enfocada en aquellos que carecen de dicha competencia y su objetivo es poner en práctica los siguientes pasos para solucionar nuestros problemas de forma efectiva.

5.5 Tema 3: Pasos para resolver nuestros conflictos

Este método fue desarrollado por D´Zurilla & Goldfried (1971), y consiste en una estrategia de cinco pasos para encontrar solución a cualquier tipo de problema con el que nos encontremos. Ellos entendieron como problema cualquier situación que requería una respuesta eficaz que no se encontraba. Los siguientes pasos nos sirven para la toma de decisiones. Hay que aprendértelos muy bien.

- 1.- Identificar que sí tiene un problema: El facilitador deberá mencionar que es necesario reconocer que se tiene un problema y que debe de poner una solución. Por lo general el adolescente expone que tiene problemas de una forma vaga y ambigua. Es necesario ayudarlo a que logre identificarlo, respondiendo a preguntas tales ¿Cómo te sientes?, ¿Qué causas/motivos pueden explicar esta situación? Para posteriormente pasar al siguiente paso.
2. Formulación y definición del problema. Debemos buscar toda la información relacionada con el problema, especificar claramente el problema, empleando términos claros y concretos. Identificar las variables que están contribuyendo en la presencia del problema, respondiendo ¿Quién está implicado?, ¿Qué sucede?, ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Cómo?, ¿Por qué sucede?, ¿Cómo me siento? y ¿Qué quiero? Podemos desarrollar un caso ficticio, como por ejemplo ¿qué hacer en el caso de que a algún adolescente lo presiona un grupo de amigos para que consuma alguna droga y él no desea hacer esta conducta? Ya que definimos el problema, con todos los elementos antes mencionados, pasamos al siguiente paso.
3. Buscar alternativas. Ahora bien, les explicaremos que vamos a usar una técnica llamada **brainstorming** (lluvia de ideas). El facilitador motiva a los alumnos a pensar en el mayor

número de alternativas posibles de solución, y las escribe en el pizarrón, ya que cuantas más se nos ocurran para resolver el problema más posibilidades tendremos de escoger la mejor. Es importante evitar dejarnos llevar por lo que hacemos habitualmente o por lo que hacen los demás. Es muy útil la técnica de **brainstorming** (lluvia de ideas), para generar nuevas ideas y es, además, muy sencilla.

Los miembros del grupo deben centrar su atención en una cuestión determinada y aportar todas las ideas que se les ocurran para su análisis. Lo esencial es que se expongan libremente todas las ideas que surjan, sin ningún tipo de censura, inhibición o crítica racional. Los participantes deben expresar con rapidez todas aquellas ideas que se les ocurran, sin preocuparse de su calidad, utilidad o viabilidad. Muchas veces no nos atrevemos a decir nuestras ideas u opiniones porque creemos que son una tontería o una estupidez. Podemos pasarnos horas intentando tratar de encontrar una idea maravillosa y definitiva, que nunca termina de llegar. En lugar de esperar una idea genial, todas las ideas deben ser anotadas en el pizarrón. Una vez que ya se ha generado un número suficiente de ideas, el grupo puede analizar su calidad y viabilidad, en función de sus objetivos. Evaluar las ventajas y desventajas que cada alternativa puede tener, a corto y largo plazo, tanto para ellos mismos como para otras personas, por ejemplo sus padres, hermanos y maestros.

4. Toma de decisiones. Una vez que se ha pensado en las alternativas disponibles y en las consecuencias de cada una de ellas, habrá que escoger la más positiva o adecuada. Una vez que se han valorado las distintas alternativas, hay que compararlas entre sí, escoger la que más nos satisfaga, aquella que tenga más ventajas que inconvenientes. A veces la mejor alternativa no es ninguna de las propuestas sino que surge como combinación de varias de las propuestas. Antes de poner en la práctica la alternativa al problema planteado se debe de ensayar la alternativa, se escogerá entre el grupo

a dos alumnos como mínimo para que asuman un determinado papel o rol social que normalmente no es el suyo. De esta forma, se facilita el acceso a nuevos pensamientos y sentimientos.

Utilizaremos en este punto las siguientes estrategias:

- a). La elección y recreación de los roles. Consiste únicamente en decidir unos roles concretos (padre, madre, profesor, alumno, hijo, amigo, director del colegio, médico, jefe, trabajador, etc.) y asignarlos a determinadas personas (como mínimo a dos). Aquí haremos la descripción de la situación en la que van a interactuar las personas que representarán estos roles (por ejemplo, una discusión entre padre e hijo, con el maestro, amigo, novia, etc.), que incluya la elaboración del diálogo que representarán los personajes.
- b). **El role playing** (o juego de roles). Una vez realizada la descripción de la situación, así como sus diálogos, pasamos a este punto que es el escenificar la interacción que se ha establecido previamente. Las personas elegidas representan sus roles actuando como ellas creen que lo harían sus personajes. Por otra parte, esta representación suele incluir también la existencia de unos espectadores que observan las conductas, palabras y gestos de las personas que están representando esta situación. Esta observación puede ser asistemática (los observadores pueden fijarse en aquello que deseen) o sistemática (se les indica que se fijen en aspectos concretos o incluso se les facilita una rejilla de observación que contiene las variables a evaluar).
- c). Análisis de la representación. Finalmente, actores y espectadores analizan la escenificación. Este análisis puede

ser más o menos estructurado pero, en todo caso, debe incluir una reflexión de los actores acerca de cómo se han sentido y si han descubierto algo nuevo representando su rol, y una reflexión de los espectadores sobre aquello que más les ha llamado la atención, qué han observado y de qué otras formas podrían haber actuado los actores. Con frecuencia, aunque no siempre, el análisis de la representación suele aprovecharse para debatir acerca de las consecuencias (positivas y negativas) que se derivan para cada uno de los actores en función de las distintas formas de actuar. Las consecuencias incluyen pensamientos, sentimientos y conductas futuras. Posteriormente pasamos al siguiente y último paso.

5. Poner en la práctica la solución al problema. Una vez elegida, deberemos responsabilizarnos de la decisión tomada y ponerla en práctica. Además, debemos preocuparnos por evaluar los resultados, con lo que podremos cambiar aquellos aspectos de la situación que todavía no son satisfactorios y además podremos aprender de nuestra experiencia, es factible que si nuestra decisión no es del todo satisfactoria podemos hacer cambios para mejorar. Posteriormente el facilitador les pedirá a los equipos de los grupos que trabajarán en una situación conflictiva ficticia y que utilicen todos los pasos antes mencionados, para que posteriormente los compartan con el grupo.

A continuación realiza el ejercicio con algún caso ficticio que desees desarrollar, y al final te darás cuenta que siempre hay una variedad de soluciones para un problema:

5.6 Ejercicio de resolución de conflictos

CASO FICTICIO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Paso 1: Identificar el problema.
Paso 2: Formulación y definición del problema.
Paso 3: Buscar alternativas.
Paso 4: Toma de decisiones.
Paso 5: Poner en la práctica la solución al problema.

FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA

6. 1 Objetivos generales:

1. Conocer la importancia que tiene la autoestima en el adolescente
2. Que el alumno adquiera habilidades de autoestima que le permitan afrontar los diversos retos en los ámbitos social, escolar, familiar y social.
3. Practicar estas habilidades con la finalidad de incorporarlas a su repertorio conductual.
4. Identificación de factores que afectan a la autoestima.

6.2 Materiales y recursos

- Pizarrón
- Marcadores

6. 3 Tema 1: La Autoestima y sus consecuencias

Empezaremos definiendo qué es la autoestima. Esta expresa el concepto que uno tiene de sí mismo en función de unas cualidades

subjetivas y valorativas. El sujeto se valora según unas cualidades que provienen de su experiencia y que son consideradas como positivas o negativas. Así pues, se define la autoestima como la satisfacción personal del individuo consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y una actitud evaluativa de aprobación que siente hacia sí mismo.

Procederemos a hablar de la autoestima explicándoles que las personas tienden a mantener una elevada autoestima e intentan comportarse de modo que su autoimagen se fortalezca. A lo largo de la vida, y en especial durante la adolescencia, se suelen vivir experiencias desfavorables que pueden reducir la autovaloración y la autoestima. Los adolescentes que no reciben suficiente aprobación de sus padres, profesores y de otras personas cuya opinión es importante para ellos, que muestran dificultades para lograr el éxito académico y que carecen de habilidades para la vida, pueden experimentar sentimientos de autodesprecio que les alejen de las normas convencionales. En estas circunstancias, y cuando las experiencias de autorrechazo se repiten, los adolescentes pueden buscar vías alternativas que les permitan recuperar la autovaloración, aumentando su predisposición a mantener contacto con grupos socialmente desviados con los que reforzar su autovalía.

La autoestima está formada no sólo por la imagen que tenemos de nosotros mismos sino por lo que sentimos hacia nosotros, por cómo nos valoramos, queremos y respetamos. Pregúnteles cómo se pueden sentir las personas cuando se valoran a sí mismas. Que cada uno de los componentes del grupo diga el nombre de un sentimiento. Y lo anotarán en un foro de discusión. Pídales que digan cuántos de esos sentimientos han sentido alguna vez.

Algunos sentimientos pueden ser: miedos, infeliz, valiente, inseguro, pesimista, solitario, vergonzoso, deprimido, amable, antipático, afectuoso, simpático, cortés, entusiasta, servicial, generoso, solidario, optimista, sincero, feliz, agradecido, alegre, complaciente, asustado, etc. Esos sentimientos, según sean de uno u otro tipo, hacen que las personas se encuentren a gusto con ellas mismas o se sientan mal. La autoestima puede ser positiva o negativa, dependiendo de cómo se sienta cada cual consigo

mismo. Es importante saber valorarse, apreciarse y quererse; si nos encontramos bien con nosotros mismos, todo funciona mejor. Pídeles que presten atención a los sentimientos que están dentro de ellos.

La autoestima afecta a la confianza que una persona tiene en sí misma, a sus decisiones y a sus relaciones. Por ejemplo, algunas personas se infravaloran cuando algo les sale mal. Tienen una baja autoestima. Ejemplo: “alumnos que han quedado reprobados o suspendidos”, pierden la confianza en sí mismos y pueden pensar que nunca van a aprobar. Esa forma de pensar hace que se pongan a estudiar sin ganas, sin confiar en sus posibilidades, que tengan mayor dificultad para entender lo que leen, que no busquen soluciones (clases particulares, resolver las dudas con el profesor, llevar la asignatura al día, etc.), y por tanto, que la probabilidad de volver a suspender sea mayor. La idea clave a la que debe llegar el grupo es que la autoestima afecta al estado de ánimo y a muchas áreas en nuestras vidas, que no es algo ajeno que está fuera de control; por el contrario, la autoestima es algo que se puede cambiar y mejorar.

6. 4 Tema 2. Describiendo a mi mejor amigo

El facilitador formará equipos de dos alumnos y les pedirá que le comuniquen características suyas que son distintas a las de su interlocutor, y después el otro le dice características propias que son distintas a las del primero. De forma alternativa, cada componente de la pareja debe decir dos cualidades (mínimo), que a él o a ella le gustan del otro. Concluya destacando que cada uno de ellos es único y especial, que no tienen por qué pretender ser como los demás, vestir igual, tener el mismo aspecto físico, hablar del mismo modo, etc, y mucho menos compararse con modelos ideales que sólo existen en la imaginación. La idea clave de esta actividad consiste en reconocer que cada persona es única y diferente, e igual de valiosa e importante que los demás.

6.5 Tema 3. Describiéndose a sí mismo

Se les pedirá a los adolescentes que recuerden cuando tenían 10 años de edad y que escriban en qué cosas han cambiado (aspecto físico, amistades, aficiones, rendimiento académico, relación con los padres y con la familia, etc.), en qué aspectos son iguales y en qué son diferentes, en cuáles han mejorado y qué aspectos creen que deben de mejorar. El alumno enumerará todas las cualidades, habilidades que posee actualmente; podrá escribirlas e inclusive si lo desea realizar un dibujo de sí mismo y detallar lo que está en ese dibujo. Posteriormente compartirán quien lo desee, con el grupo cómo se describen a sí mismos.

El facilitador deberá de comentarles que a lo largo de estos años se han producido muchos cambios, tanto físicos y psicológicos como relacionales, y que en el futuro se producirán otros muchos hasta que se conviertan en adultos. Explique que las personas cambian con el tiempo. Hágales ver que según se van haciendo mayores han ganado en autonomía física y personal, han hecho nuevos amigos, han crecido, comienzan a salirles granos y a ensancharse las caderas; están entrando en la adolescencia; acumulan experiencias y aprenden a cuidarse físicamente.

Haga hincapié en que lo importante es que en cada etapa se acepten tal y como son; que acepten los cambios físicos, que se quieran y que no se infravaloren por el hecho de tener granos, muchas caderas, o ser bajitos. Cada alumno deberá de describirse a sí mismo, sus características y cualidades personales, destacando los aspectos positivos. Esto no significa que se deban ignorar los puntos débiles que todos tenemos y que se pueden mejorar. Recuérdeles que no son perfectos, que tienen muchos aspectos positivos y que no deben centrarse sólo en aquellos detalles que creen negativos para echar por tierra todo lo bueno que hay en ellos. Señale la importancia de que no se valoren en base a una única característica: “Soy feo porque tengo la nariz aguileña”, “no quieren jugar conmigo porque soy muy malo al fútbol”, “soy raro porque tengo pocos amigos”. Coménteles que es importante tener pensamientos positivos de sí mismos, ya que como mencionamos

esto afecta en su estado de ánimo. La idea clave de esta actividad es que los miembros del grupo reflexionen acerca de su auto imagen y comprendan que son algo más que una característica o habilidad. Finalmente el alumno contestará la autoevaluación de autoestima y es solo para él mismo, no es necesario que comparta la calificación que obtuvo.

6.6 Auto evaluación autoestima

1. Señala las casillas con las que mejor te identificas de las siguientes afirmaciones.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Hago bien los trabajos escolares					
2. Me gusta como soy físicamente					
3. La mayoría de los jóvenes de mi edad son más listos que yo					
4. Creo que tengo una algunas cualidades					
5. Se me dificulta hacer algunas actividades escolares.					
6. Soy una persona atractiva					
7. Creo que soy una persona inteligente y alegre					
8. Muchas cosas me ponen nervioso					
9. Por lo regular Me cuesta ver el lado positivo de las cosas					
10. Me doy ánimos cuando algo me sale mal					
11. Me preocupo mucho por cosas tontas					
12. Con frecuencia me pongo triste					
13. Para mí es horrible que las cosas me salgan mal					
14. A menudo creo que mi vida ha sido un fracaso.					

Modo de valoración e interpretación de los resultados: Autoestima

Puntuación directa: afirmaciones 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14 Totalmente de acuerdo (5 puntos), de acuerdo (4 puntos), Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (3 puntos), en desacuerdo (2 puntos), totalmente en desacuerdo (1 punto).

Puntuación inversa: afirmaciones 3 y 5. Totalmente de acuerdo (1 punto), de acuerdo (2 puntos), Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (3 puntos), en desacuerdo (4 puntos), totalmente en desacuerdo (5 puntos). **Puntuación máxima de autoestima:** puntuación mínima 14 puntos y la puntuación máxima es de 70 puntos. A mayor puntuación, más autoestima.

APRENDIENDO A COMUNICARNOS DE FORMA ASERTIVA

7.1 Objetivos generales:

1. Conocer la importancia que tiene la conducta asertiva en las relaciones sociales que tenemos con los demás.
2. Que el alumno adquiera competencias en las habilidades de asertividad que son importantes en la relación con los demás.
3. Que conozca los tres tipos de respuesta: pasiva, agresiva y asertiva.
3. Que aprenda a vencer la timidez.
4. Perfeccionar la habilidad asertiva de decir “no”.

7.2 Materiales y recursos:

- Pizarrón
- Marcadores

7.3 Tema 1: Qué es la comunicación asertiva

El facilitador les explicará qué es la asertividad: es un comportamiento verbal (lo que se dice) y no verbal (cómo se dice), que

defiende nuestros derechos personales al mismo tiempo que se respetan los derechos de los demás. Así, una persona se comporta asertivamente cuando conoce cuáles son sus derechos e intereses personales, los defiende mediante una serie de habilidades de conducta y estas habilidades le permiten ser objetivo y respetuoso consigo mismo y con los demás. Es una forma de expresión consciente, congruente, clara, directa y equilibrada, cuya finalidad es comunicar nuestras ideas y sentimientos o defender nuestros legítimos derechos sin la intención de herir, o perjudicar, actuando desde un estado interior de autoconfianza, en lugar de la emocionalidad limitante típica de la ansiedad, la culpa o la rabia. Plantea también que la asertividad es necesaria y conveniente a causa de los beneficios que genera

7.4 Tema 2: Tipos de comunicación: pasiva, agresiva y asertiva

Existen algunas formas de comunicación pasiva, agresiva y asertiva; a continuación explicamos cada una de ellas:

Conducta pasiva: No se expresan los sentimientos y pensamientos, o se expresan de manera ineficaz, negativa e inadecuada (excusas, sin confianza, con temor...). Sólo tiene en cuenta los derechos de los demás.

Conducta agresiva: Se expresan sentimientos, ideas y pensamientos, pero sin respetar a los demás, emitiendo normalmente conductas agresivas directas (insultos, agresión física) o indirectas (comentarios o bromas sarcásticas, ridiculizaciones). Sólo tiene en cuenta sus propios derechos.

Conducta asertiva: Se expresan directamente sentimientos, ideas, opiniones, derechos, etc., sin amenazar, castigar o manipular a otros. Respetar los derechos propios y los de los demás. En la tabla Número 7 se observan las características de cada uno de los tipos de comunicación

Tabla No. 7. Tipos de comunicación

Pasivo	Asertivo	Agresivo
No respetan sus derechos	Respetan los derechos del otro	No respetan los derechos del otro
Se aprovechan de él	Evade ser aprovechado	Se aprovecha del otro
No consigue sus objetivos	Consigue sus objetivos	Alcanza sus objetivos, a expensas del otro
Se siente frustrado, herido y ansioso	Se siente seguro y con confianza en sí mismo	Esta a la defensiva humillando al otro
Deja a los otros decidir por él	Elige por sí mismo	Elige por el otro

El comportamiento pasivo expresa en ocasiones balbuceos, ehhhh, estooso, no sé, puede ser..., o bien, expresando frases como: ¡tú lo dices!, ¡como tú quieras!, ¡Yo hago lo que tú me digas!. El comportamiento agresivo expresa frases como: ¡A usted qué le importa!, ¡Eso es mentira!, ¡Paso de contestar!, ¡Fuera!, ¡Otra pregunta!. El comportamiento asertivo expresa frases como “Entiendo lo que dices, pero...”, “Puede ser que tengas razón, pero...”, “Es interesante, pero no estoy de acuerdo”.

7.5 Tema 3: Iniciando una conversación

Comentar a los adolescentes que la timidez es un comportamiento que dificulta la comunicación con los demás, es algo que puede provocar sufrimiento en situaciones sociales y que bloquea a las personas al pensar en lo que opinarán los demás sobre lo que hacen o dicen. Es necesario explicarles que de nosotros depende ser tolerantes con los que tienen dificultades para hablar en público o para relacionarse con los demás. ¿Cómo actúas tú con alguien que es diferente porque es bajo, gordo o de otra raza?. Quizá tu grupo de amigos haya abusado de alguien más débil o haya rechazado a alguien que quería compartir un rato con nosotros. También depende de ti hacer que una persona tímida supere su timidez o sufra menos. Existen cosas que se pueden aprender para superar la timidez. Una de ellas es saber iniciar y mantener una conversación.

A continuación escenificaremos una situación ficticia: se escoge a un miembro del grupo para representar alguna situación como puede ser, que es el primer día de clases, y se sienta a lado de una persona que sólo le conoce de vista y no ha hablado nunca con él. El facilitador les modela cómo debe de comportarse para iniciar una conversación. Los adolescentes deben comprender que saber iniciar una conversación es una habilidad que se puede aprender y practicar. Después cédale su sitio a alguno de los adolescentes para que inicie una conversación con algún otro tema de su elección, por ejemplo si ha visto un programa de la televisión, un partido de fútbol. Debe estar atento a que el interlocutor se lo ponga fácil, a dar ideas al “iniciador” para conseguir el objetivo y a reforzarle mucho cuando lo haga bien. Vaya cambiando las parejas. Para hacer la actividad más amena también puede cambiar las situaciones (en el patio de la escuela, en el portón de la entrada de la escuela, en las canchas deportivas).

7.6 Tema 4: Jugando a los famosos y reporteros

Se seleccionan de entre el grupos a 10 miembros que quieran participar a la rueda de prensa, tres miembros representarán cada uno un papel ya sea de pasivo, agresivo y asertivo y siete miembros son los reporteros. Entre los famosos los participantes elijan quién quieren ser con nombres y apellidos. El primer famoso comienza la rueda de prensa contestando a las preguntas de los reporteros de una manera pasiva, los reporteros deberán de preguntarle situaciones reales de su carrera como futbolista, cantantes, actor, actriz, político según el personaje que esté representando. Pero todas las preguntas las contestará de acuerdo a la explicación que hemos dado del comportamiento pasivo. Posteriormente se cambia de famoso y entra el agresivo a la rueda de prensa y responderá de forma agresiva. Deje que el grupo se divierta un poco. No olvide que uno de los objetivos de esta actividad es eliminar tensiones y favorecer un clima grupal adecuado.

Y por último participa el famoso que representa un comportamiento asertivo, defendiendo sus derechos, sin herir a los demás, tono de voz tranquilo y pausado, mirada al interlocutor, postura relajada. Ante las preguntas de los reporteros demuestre cómo se puede ser asertivo diciendo lo que se piensa sin ser agresivo. Anime a los reporteros para que le critiquen con dureza.

Es interesante que los miembros del grupo vean que la asertividad es una defensa valiosa que les permite salir de situaciones de crítica comprometida. Controle que el “famoso” no incurra en respuestas agresivas y que al principio los reporteros no se lo pongan muy difícil.

Concluimos este tema con una explicación teórica que sirva de síntesis de lo que acaban de aprender. Ilustre su explicación con ejemplos sacados de la actividad anterior. Explique al grupo que con las respuestas pasivas se evita el enfrentamiento, sin embargo, se cede y se hace lo que quiere la otra persona y seguramente luego nos sentiremos fatal con nosotros mismos. La forma agresiva de responder hace más probable que la persona que la utiliza se salga con la suya, pero al dañar al otro se puede volver en su contra. Lo mejor es ser asertivo, permite defender los derechos personales sin herir los derechos de los demás. Una postura relajada, mirar al interlocutor a los ojos, no responder a las críticas con agresividad y, algo que se verá más adelante, cómo decir “no”, son cosas que se pueden practicar y aprender. Nadie nace sabiendo ser asertivo.

7.7 Tema 5: Aprendiendo a decir “No”

Explique que saber “decir no” es una habilidad valiosa que nos permite actuar con más libertad, no dejarnos llevar por los demás y tomar nuestras propias decisiones. Como se ha podido comprobar con el inicio de conversaciones y las respuestas asertivas, “decir no” es una habilidad que también se puede aprender. Y como pasa, por ejemplo, con un deporte, cuánto más se practica mejor se llega a hacer. Los componentes más importantes para decir No son los siguientes:

1. Ser firme y no vacilar. Se puede decir simplemente “no”, “no gracias”, “no, no me apetece”, “no gracias, prefiero hacer otra cosa”.
2. No dar explicaciones. Dígales que están en su derecho de decir no, no tienen porqué justificarse ni sentirse culpables; cada uno es libre de decidir lo que le apetece hacer.
3. Lenguaje no verbal adecuado: postura relajada, mirar a los ojos, tono de voz firme.
4. Disco rayado. Consiste en decir “no” tantas veces como sea necesario, sin añadir excusas ni otro tipo de información gratuita. La clave está en que el otro se canse antes, el objetivo es salirse con la suya y no ganar un concurso de oratoria.
5. Decir “no” y marcharse de la situación. Si se considera conveniente se puede decir “no” y marcharse de la situación.

En esta actividad es muy importante que demuestre cómo se puede conseguir el objetivo de decir “no”, independientemente de lo que insista o de cómo actúe el otro. Utilice indistintamente los 5 puntos, sobre todo el disco rayado hasta obligar al otro a desistir de sus peticiones por aburrimiento. Demuestre que cuantas más excusas se dan más posibilidades tiene el otro de convencernos. Por ejemplo: “no voy al parque porque mi madre, no me da permiso”, “ya verás que tu madre ni cuenta se dará”, “Es que a lo mejor nos ve mi madre”, “pues nos ponemos en algún lugar donde nadie nos vea”, “Ya, pero había quedado con mi madre para hacer un recado”, “Puedes ir mañana, di que se te hizo tarde en la escuela”, etc..

Empiece por situaciones neutras en las que enseñe al grupo cómo se dice “no” de forma adecuada. Haga de modelo. Escoja entre el grupo a dos o tres voluntarios que le presionen mientras dice “no”. Puede escoger algunas situaciones de la vida diaria ayúdeles a conseguir el objetivo de decir “no”.

Una vez que vea que la habilidad se desempeña adecuadamente, introduzca una situación de presión: Mis amigos me invitan a irme con ellos de paseo, en lugar de entrar a la escuela a clases. Como en la fase anterior, puede empezar haciendo de modelo y pedir luego a los alumnos que rechacen una invitación. Dependiendo

de cómo se desarrolle la actividad se puede graduar la dificultad (ponérselo más difícil al que dice no, tratar de que se sienta culpable, etc). Puede sugerir a los participantes que practiquen lo que han aprendido en la sesión. Que intenten iniciar conversaciones, que practiquen la habilidad de decir “no” entre ellos o bien en situaciones de la vida real.

7.8 Tema 6: Conociendo los derechos asertivos

1. Tienes derecho a ser el primero.
2. Tienes derecho a cometer errores.
3. Tienes derecho a ser el juez de tus sentimientos y aceptarlos como válidos
4. Tienes derecho a tener tus propias opiniones y convencimientos.
5. Tienes derecho a cambiar de idea o de línea de acción.
6. Tienes derecho a protestar por un trato injusto.
7. Tienes derecho a interrumpir para pedir una aclaración.
8. Tienes perfecto derecho a intentar un cambio.
9. Tienes derecho a pedir ayuda o apoyo emocional.
10. Tienes derecho a sentir y expresar el dolor.
11. Tienes derecho a ignorar los consejos de los demás.
12. Tienes derecho a recibir el reconocimiento formal por un trabajo bien hecho.
13. Tiene derecho a decir “no”.
14. Tienes derecho a estar solo aún cuando los demás deseen tú compañía.
15. Tienes derecho a no justificarte ante los demás.
16. Tienes derecho a no responsabilizarte de los problemas de los demás.
17. Tienes derecho a no anticiparte a las necesidades y los deseos de los demás.
18. Tienes derecho a no estar pendiente de la buena voluntad de los demás.
19. Tienes derecho a responder o a no hacerlo.

7.9 Auto evaluación de asertividad

A continuación te presentamos una serie de afirmaciones sobre la forma de pensar o de comportarse de las personas. Marca la casilla que más se ajuste a tu forma de pensar o de actuar.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	No estoy seguro	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Con frecuencia hago lo primero que se me viene a la cabeza					
2. Cuando se meten conmigo lo mejor es ser agresivo y atacar					
3. Me da vergüenza decirles cosas agradables a los demás					
4. Cuando hay que resolver un problema, merece la pena pararse a pensar					
5. Sé cómo "decir no" cuando me piden algo que no quiero hacer					
6. La publicidad de alcohol y tabaco oculta los perjuicios que ocasiona consumir estos productos					
7. Cuando me critican me siento atacado y respondo con agresividad					
8. Normalmente tomo las decisiones pensando en las consecuencias					
9. Si alguien me molesta, le pido que deje de hacerlo					
10. Cuando decido algo pienso en lo que es mejor para mi salud y no en lo que piensan o dicen los demás					
11. Cuando alguien me critica me callo y no sé que hacer					
12. La publicidad trata de vender como sea					
13. Cuando decido algo, no me importa lo que piensen mis amigos					

Modo de valoración e interpretación de los resultados:

Puntuación directa: afirmaciones 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12 y 13. Totalmente de acuerdo (5 puntos), de acuerdo (4 puntos), no estoy seguro (3 puntos), en desacuerdo (2 puntos), totalmente en desacuerdo (1 punto).

Puntuación inversa: afirmaciones 1, 2, 3, 7 y 11. Totalmente de acuerdo (1 punto), de acuerdo (2 puntos), no estoy seguro (3 puntos), en desacuerdo (4 puntos), totalmente en desacuerdo (5 puntos). Puntuación máxima: 65 puntos. A mayor puntuación, más habilidades para la vida en asertividad.

PROYECTO DE VIDA Y ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO LIBRE

8.1 Objetivos generales:

1. Que el alumno adquiriera habilidades y competencias para hacer un diagnóstico personal, la visión de hacia doóde quiere llegar, una misión, y las metas claras para lograr su proyecto de vida.
2. Que el alumno conozca la importancia que tiene el administrar su tiempo libre para la construcción de un proyecto de vida.

8.2 Materiales y recursos:

- Pizarrón
- Marcadores

8.3 Tema 1: Construir un proyecto de vida

Es necesario que los adolescentes comprendan que todo ser humano tiene la capacidad de pensar en el futuro, que es necesario determinar las metas, un itinerario, que la vida no puede ser una sucesión fragmentada y desarticulada de obras y actos sin sentido ni dirección. Es conveniente que tenga un proyecto de vida que guíe y conduzca la existencia del ser humano, pues de lo contrario andará sin rumbo, con tropiezos, con muchos fracasos. Como sucede con los barcos que se estrellan contra los arrecifes, el hombre que no tiene proyecto de vida sucumbirá por ausencia de dirección, por falta de timonel y debe de rectificar el rumbo a cada momento para ver si está encaminado a la meta. Un proyecto de vida te permitirá marcar la dirección de tu existencia, y le dará un sentido, y te acercará con mayor seguridad a una existencia llena de plenitud. Todo proyecto de vida lleva riesgos, y aunque estos pueden venir por la propia debilidad o a la falta de responsabilidad para llevar a cabo tus metas.

Se les pedirá a los alumnos que piensen como les gustaría ser en el futuro. Para ayudar a construir su visión personal, puede contestar las siguientes preguntas: Como serán dentro de 10 años? Ocupación?, Donde vivirán?, como vivirán? Casado(a), soltero (a)? Que bienes poseerá? Cuáles serán sus logros? Qué tipo de pareja desean tener? Como me voy a relacionar con mi papá, mi mamá, mis hermanos y hermanas, mis adolescentes e hijas, otros familiares? Contestará los siguientes aspectos relacionados con su vida actual y dentro de 10 años. En la tabla Número 8 se muestra la visión personal actual y a futuro.

Tabla No. 8. Visión personal

Ahora...	Dentro de 10 años...
¿Cómo eres físicamente?	¿Cómo crees que serás físicamente?
¿A qué te dedicas?	¿A qué crees que te dedicarás?
¿Qué aficiones tienes?	¿Qué aficiones crees que tendrás?
¿Con quién vives?	¿Con quién crees que vivirás?
¿Qué amigos tienes?	¿Qué amigos crees que tendrás?
¿Tienes pareja?	¿Crees que tendrás pareja?
¿Cómo es la relación con tus padres?	¿Cómo crees que será la relación con tus padres?
¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?	¿Qué crees que harás en tu tiempo libre?
¿Eres feliz?	¿Crees que serás feliz?
¿De qué te sientes más orgulloso	¿De qué crees que te sentirás más orgulloso?

Posteriormente el facilitador debatirá con los alumnos sobre la importancia que tiene que construyan un proyecto de vida. Antes que nada, tiene que imaginarse, lo más real posible. Pero no basta con eso: quien proyecta, necesita “perseguir” su ilusión, desear alcanzarla, realizar acciones que lo acerquen a ella. Tiene que hacer planes para que sus actividades diarias lo conduzcan cada día más cerca de la situación (el facilitador deberá preguntar a los alumnos si sus actividades diarias van encaminadas a un proyecto de vida).

8.4 Tema 2: Técnica FODA

El punto de partida para hacer un proyecto de vida es utilizando una técnica muy conocida y sencilla, que se llama FODA, en donde les explicará a los adolescentes los siguientes términos:

Fortalezas: Son las características positivas que tenemos y que sirven para facilitar o impulsar cualquier meta que quiero lograr.

Oportunidades: Es todo el apoyo externo que recibo y que me sirve para facilitar o impulsar cualquier meta que quiero lograr.

Debilidades: Son las características personales, que impiden, obstaculizan o bloquean cualquier meta que quiera lograr.

Amenazas: Son las condiciones externas, que impiden, obstaculizan o bloquean la meta que quiero lograr.

Mediante la técnica de lluvia de ideas el facilitador les pedirá que digan algunas fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas con las que cuentan, y escribir en su libreta las ideas.

Posteriormente el adolescente realizará la siguiente actividad en donde escriba cuál es su proyecto de vida para 10 años más, en donde estipulará por lo menos 5 actividades que tendrá que realizar a corto, mediano y largo plazo para conseguir su proyecto de vida.

Es necesario que se proponga por lo menos 3 metas claras y concretas, a corto, mediano y largo plazo, tomando en cuenta que estas deben revisarse constantemente para saber que estamos en el camino correcto para alcanzar esas metas. El facilitador hará énfasis en que quizá no siempre las cosas salgan como se espera, pero con perseverancia, responsabilidad y mucho esfuerzo logrará su proyecto de vida.

Por último se le pedirá al alumno que lo comente con sus compañeros y maestros así como con sus padres y hermanos para que ellos también se involucren con el alumno y que puedan ayudarlo a cumplir su proyecto de vida.

El facilitador deberá de motivar a los alumnos que revisen su proyecto de vida cuando menos cada mes para ver si lo que están haciendo los está llevando al cumplimiento de su proyecto de vida. Así como solicitarles como trabajo final un reporte de sus logros y de sus obstáculos para llevar a cabo su proyecto de vida.

8.5 Tema 3: Administración del tiempo libre

El aprovechamiento del tiempo adquiere en esta era de cambios una alta importancia, en tanto las personas se sienten invadidas por hechos y acontecimientos que se suceden con un frenesí vertiginoso. Este mundo cambiante, marcado por el continuo fluir del tiempo, lleva consigo la necesidad de tomar decisiones rápidas y certeras así como determinar qué se debe o no hacer frente a cualquier circunstancia. Ante tal situación, surge la necesidad de que cada persona organice y administre responsablemente su tiempo para realizar todas las tareas que respondan a sus principales objetivos personales y profesionales. Las claves para la administración del tiempo libre son: Establecer prioridades, tener horarios realistas y aprender a toma decisiones

La administración del tiempo no es la habilidad de exprimirle más horas al día. Tampoco es triplicarse a uno mismo para poder hacer más cosas. De hecho, no tiene nada que ver con hacer más cosas; se trata de concretar lo que es más importante.

A continuación te presentamos una serie de recomendaciones para administrar el tiempo libre y que puedes aplicar en tu vida diaria.

Define claramente los objetivos y selecciona lo más importante. Ser más efectivo con tu tiempo es totalmente irrelevante si no sabes en qué invertirlo, sin saber a ciencia cierta qué es lo que queremos conseguir. Recuerda que es primordial distinguir entre las cosas que realmente son importantes y las que no lo son.

Analiza cómo gastas tu tiempo. Te sorprendería saber en cuántas cosas sin importancia gastamos el tiempo. Sin embargo, para conocer con exactitud cuáles son estas cosas sin importancia, necesitamos primero hacerlas conscientes, y esto se logra llevando un registro. Una manera de hacerlo es utilizar un reloj con una alarma que suene cada 30 minutos. Cada vez que suene el reloj, escribe brevemente las actividades que realizaste en la pasada media hora. Una vez que tengas los registros, examínalos. ¿Cómo se

relacionan tus objetivos con las actividades en las que realmente inviertes el tiempo? ¿Estás realmente atendiendo cosas relevantes y prioritarias?

Lleva una lista de tareas pendientes. Esta es una de las cosas más simples y a la vez más poderosas de cualquier sistema de administración de tiempo: la lista de tareas. No importa si utilizas el dispositivo electrónico de moda o una hoja de papel, pero lleva un registro. Lo que realmente hace la diferencia es el hábito de escribir tus tareas pendientes día tras día.

Asigna prioridad a tus tareas. Una vez terminada tu lista, determina cuáles son los elementos más importantes y márcalos de alguna forma que resalten sobre todos los demás. Si la lista es muy grande, haz una nueva lista con los elementos prioritarios para el día o la semana.

Planea tu día desde el día anterior. Debemos planificar desde el día anterior las actividades del día siguiente. Toma los últimos 10 minutos de cada día para repasar tu lista de pendientes y determinar qué es lo que tienes que concretar al siguiente día. Este simple ejercicio te permitirá comenzar cada jornada sabiendo exactamente qué necesitas hacer y con cuál tarea debes iniciar.

No dejes las cosas para después. Reza el viejo dicho popular: “No dejes para mañana lo que puedas hacer hoy”. Aplazar para el final las cosas que no te gusta hacer es una de las peores estrategias que puedes utilizar, ya que lo único que lograrás es prolongar el estrés asociado a la tarea. ¡Haz lo que no te gusta hacer primero! De esta manera, el resto del día transcurrirá de manera más placentera. Si la tarea es muy grande, divídela en tareas más pequeñas hasta que te sea fácil dar el primer paso.

Concéntrate en la tarea actual. Concéntrate al cien por ciento en una y sólo una tarea a la vez. Es por esto que debes tratar de eliminar todas las distracciones posibles: desconecta el teléfono o activa la

contestadora, apaga el celular, cierra el correo electrónico o los programas para “chatear” y cierra tu puerta.

Sin embargo, requerimos de un adecuado balance entre cuerpo y mente. Realizar actividades que nos relajen, alimentarnos de manera adecuada y compartir tiempo con nuestros seres queridos, es lo que realmente nos permite adquirir un estado de armonía y rendir al máximo por periodos prolongados. No olvides recargar tus baterías, porque sólo así obtendrás la energía que necesitas para concretar todos tus proyectos.

Mediante una lluvia de ideas el facilitador solicitará a los alumnos las actividades que realicen durante su tiempo libre, anotándolas en el pizarrón para discutirán sobre si estas actividades que realizan son compatibles o les ayudan a lograr su proyecto de vida. Finalmente, el facilitador solicitará a los alumnos que anoten en su hoja de actividad algunas actividades que podrían desarrollar en su tiempo libre que ayuden a realizar su proyecto de vida.

REFERENCIAS

- Adler, P. A. y Adler, P. (1995). Dynamics of inclusion and exclusion in preadolescent cliques. *Social Psychology Quarterly*, 58 (3), 145-162.
- Adell, M. A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Aguilar, M. C. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Aljibe.
- Alsaker, F. D. y Kroger, J. (2003). Autoconcepto, autoestima e identidad. *Adolescence: The European Perspective*. Brussels Psychology Press.
- Aparicio, M. L. (2004). Familia y escuela. Relaciones de colaboración. *II Congreso La familia en la sociedad del siglo XXI*. Valencia.
- Bandura, A. (1982): *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid, España: Editorial Espasa-Calpe.
- Beutler, I. F.; Burr, W. R.; Bahr, K. S. y Herrin, D. A. (1989). The family realm: theoretical contributions for understanding its uniqueness. *Journal of Marriage and the Family*, 51 (3), 805-817.

- Berti, A. E. (1988). The development of political understanding in children between 6-15 years old. *Human Relations*, 41, 437-446.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press (ed. cast.: *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987).
- Bruhn, J. y Philips, B. (1985). A developmental basis for social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 10, 213-229.
- Buchanan, C. M. y Holmbeck, G. N. (1998). Measuring beliefs about adolescent personality and behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 607-627
- Calafat A. y Amengual M. (1999). Educación sobre el alcohol. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Carles, J. (2001). *Un adolescente en casa*. Barcelona: Debolsillo.
- Casco, F. J. (2003). *Ideas y representaciones sociales sobre la adolescencia*. (Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla). Recuperado de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/611/ideas-y-representaciones-sociales-de-la-adolescencia/>
- Casco, F. J. y Oliva, A. (2005). Valores y expectativas sobre la adolescencia. Discrepancias entre padres, profesores, mayores y adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 28, 209-220.
- Cava, M. J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. (Tesis Doctoral, Universitat de València). Recuperado: http://www.uv.es/lisis/mjesus/tesis_cava.pdf
- Cava, M. J. y Musitu (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona, Paidós
- Coleman, J.C. (1980). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata, 1985.
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Coleman, J.S. y Husen, T. (1985): *Becoming adult in a changing society*. Paris: Center for Educational Research and Innovation. Organization for Economic Co-operation and Development.
- D'Zurilla, T. J. y Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behaviour modification, *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M. y Reuman, D. (1993). Development during adolescence: the Impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in schools and families. *American Psychology*, 48, 90-101.
- Emler, N. y Dickinson, J. (1993). The child as sociologist: The childhood development of implicit theories of role categories and social organization. In Bennett, M. (Ed) *The development of social cognition: The child as psychologist*. New York: NY Guilford Press.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell Pub.
- Espada, J., Méndez, X., Griffin, K. y Botvin, G. (2003). Adolescencia: Consumo de alcohol y otras drogas. *Revista papeles del psicólogo*, 23 (84), 9 – 17
- Evans, R. (1989). *Albert Bandura: The man and his ideas- A dialogue*. New York: Praeger.
- Feagans, L. V. y Bartsch, K. (1993). A framework for examining the role of schooling during early adolescence. En R. M. Lerner (Ed.), *Early adolescence* (129-142). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fernández, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernández de Haro, E. (1997). Intervención psicoeducativa en la familia. En M. Moreno, *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Ríos, L. y Rodríguez, F. J. (2002). La prevención de la violencia: Hechos y mitos. *Psicothema*, 14 (supl.), 147-154.

- Fierro, A. (1998). Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Psicología Evolutiva. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza.
- Flammer, A. y Alsaker, F. D. (2005). Adolescents in school. En L. Goossens y S. Jackson (Eds.), *Handbook of adolescent development: European perspectives*. Hove, UK: Psychology Press.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping*. London: Routledge.
- Fulgini, A. J. (2001). Family Obligation and the Academic Motivation of Adolescents from Asian, Latin American, and European Backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 94, 61-75.
- Funes, J. (2005). Propuestas para observar y comprender el mundo de los adolescentes. O de cómo mirarlos sin convertirlos en un problema. Congreso *Ser Adolescente Hoy*. FAD, Madrid.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente*. Fondo de Cultura económica. México.
- Garnefski, N. y Okma, S. (1996). Addiction-risk and aggressive/criminal behaviour in adolescence: Influence of family, school and peers. *Journal of Adolescence*, 19, 503-512.
- Giddens, A. (1994). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Goetz, T. y Dweck, C. (1980). Learned helplessness in social situations. *Journal of personality social Psychology*, 39, 246-255.
- Gough, E.K. (1971). The origin of the family. *Journal of Marriage and the Family*, 33, 760-771.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona
- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.
- Hall, S. (1904). *Adolescence, its Psychology and its relations to Psychology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. Nueva York: Appleton.
- Hansen, W.B. y O'Malley, P.M. (1996). Drug use. En R.J. DiClemente, W.B. Hansen y L.E. Ponton (Eds.), *Handbook of adolescent health risk behavior*. New York: Plenum Press.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmman, R., Tolani, P., VanAcker, R. y Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28, 59-81.
- Howard, S. y Gill, J. (2000). The pebble in the pond: children's constructions of power, politics and democratic citizenship. *Cambridge Journal of Education*, 30 (3), 355-378.
- Jessor, R. Donovan, J. D. y Costa, F. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and youth adult development*. New York: Cambridge University Press.
- Jessor, R. y Jessor, S. (1977). *Problem behavior and psychosocial development. A longitudinal study of youth*. London : Academic Press
- Kñallinsky, E. (2000). *Organización Escolar y Familia*. Proyecto Docente de Catedrático de Escuela Universitario de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria. Inédito.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralisation. The cognitive-developmental approach. En T. E. Lickona (Ed.), *Moral development and Behavior* (pp. 31-53). Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Kuczynski, L. y Lollis, S. (1998). Four foundations for a dynamic model of parenting. En J.R.M. Gerris (Ed.), *Dynamics of parenting*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Landero, R. y Villarreal, M. (2006). Consumo de alcohol en estudiantes en relación con el consumo familiar y de los amigos. *Revista psicología y salud*, 17(1), 17-23
- Lehalle, H. (1995). *Psychologie des adolescents*. Paris: Puf.
- López, J.S., Martín M.J. y Martín, J.M. (1998). Consumo de drogas ilegales. En A. Martín (Ed.), *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales de riesgo y consumo de drogas ilegales*. (69-85). Madrid: Entinema.

- Marín, M. (2003). Función social de la educación y rol del profesor. En S. Yubero, E. Larrañaga y J. Morales (Coords.) *La sociedad educadora* (pp. 33-56). Albacete: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Martínez, R. A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Markus, H. y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social Psychological perspective. *Annual review of Psychology*, 38, 299-337.
- Megías, E.; Elzo, J.; Rodríguez San Julián, E.; Navarro, J.; Megías Quirós, I. y Méndez, S. (2002). *Hijos y padres: Comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.
- Megías, E.; Elzo, J.; Rodríguez San Julián, E.; Navarro, J.; Megías Quirós, I. y Méndez, S. (2003). *Comunicación y conflictos entre hijos y padres*. Madrid: FAD.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100 (4), 674-701.
- Molpeceres, M. A., Llinares, L. y Bernard J. C. (1999). La percepción de las figuras de autoridad formales e informales y la inclinación a la conducta delictiva en la adolescencia: Un análisis preliminar de sus relaciones. *Intervención Psicosocial*, 8, 349-367.
- Moral, J., Sánchez, J.C. & Villarreal-González, M. (2010). Desarrollo de una escala multidimensional breve de ajuste escolar. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 15(1), 1-11.
- Mussen, P. H.; Conger, J. J. y Kagan, J. (1982). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava. M. J. (2001). *Familia y adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G. (2003). *Familia y Comunidad*. Universidad de Valencia: Mimeo.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001) *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. (2002). Las conductas violenta en las aulas de los adolescentes: El rol de la familia. *Aula Abierta*, 79, 109-138.
- Musitu, G., Jiménez, T. Estévez, E. y Villarreal-González, M. (2009). Problemas en la adolescencia: delincuencia y drogas. En Landero, R. y González, M. (Eds.), *Estilos parentales y otros temas en la relación de padres y adolescentes* (pp.141-189). Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Musitu, G. y Molpeceres, M.A. (1992). Estilos de socialización, familismo y valores. *Infancia y Sociedad*, 16, 67-101.
- Nardone, G.; Giannotti, E. y Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- Notó, C. y Dolors, M. (2002). La relación de los centros de secundaria con las familias. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 34-37.
- Oliva, A. y Palacios, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-349). Madrid: Alianza Editorial.
- Oliveros J. (2001). Los problemas del adolescente normal. En C. Saldaña (Dir.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. (pp. 19-39). Madrid: Pirámide.
- Organización Mundial de la Salud (OMS1993). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. Programme on Mental Health. Ginebra.
- Organización Mundial de la Salud (OMS,2001). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. Programme on Mental Health. Ginebra.
- Osborne, E (1996). El niño, la familia y la escuela: una perspectiva interaccional. En E. Dowling y E Osborne (compiladoras), *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. (pp. . 67-81) Barcelona: Paidós.

- Otero-López, J. M. (2001). Consumo de drogas y comportamientos delictivos en la adolescencia. En C. Saldaña (Dir.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp.179-212). Madrid: Pirámide.
- Ovejero, A. (2002). Cultura de la pobreza: violencia, inmigración y fracaso escolar en la actual sociedad global. *Aula Abierta*, 79, 71-84.
- Ovejero, A. (2003). Importancia de las dimensiones psicosociológicas en el ámbito educativo. En S. Yubero, E. Larrañaga y J. Morales (Coords.) *La sociedad educadora* (pp. 17-32). Albacete: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes, M.J. Ortiz (comps), *Desarrollo afectivo y social*, (pp. 267-284). Madrid: Pirámide.
- Paterna, C., Martínez, M. C. y Vera, J. J. (2003). *Psicología social*. Madrid: Pirámide.
- Paulson, S. E., Marchant, G. J. y Rothlisberg, B. A. (1998). Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching, and school atmosphere: Implications for achievement. *Journal of Early Adolescence*, 18, 5-26.
- Petratits, J., Brian, R. y Miller, T.Q. (1995). Reviewing theories of adolescent substance use: Organizing pieces in the puzzle. *Psychological Bulletin*, 117, 1, 67-86.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. En R. A. Clemente y C. Hernández (Eds.), *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga: Aljibe.
- Pons, J. y Berjano, E. (1999). *El consumo abusivo de alcohol en la adolescencia: un modelo explicativo desde la psicología social*. Plan Nacional sobre Drogas, Ministerio del Interior.
- Pons, J. y Buelga, S. (1994). Familia y conductas desviadas: el consumo de alcohol. En Musitu, G. y Allatt, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.
- Ravenna, M. (1997). *Psicología delle tossicodipendenze*. Bologna: Il Mulino
- Redding, S. (1991). Alliance for achievement: An action plan for educators and parents. *International Journal of Educational Research*, 15, 147-162.
- Ribes, C. (2002). Dos contextos educativos: familias y profesionales. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 24-28.
- Ruiz, C., Cerezo, F. y Esteban, M. (1998). El aula, marco institucional de socialización, interacción e integración. En F. Cerezo (Ed.), *Conductas agresivas en la edad escolar* (pp. 69-83). Madrid: Pirámide.
- Samdal, O. (1998). The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviors and subjective well-being. University of Bergen Norway.
- Sanz de Acedo, M. Ugarte, D. y Lumbreras, M. (2002). *Metas, valores, personalidad y aptitudes de los adolescentes navarros*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Gobierno de Navarra.
- Segond, P. (1999). La dimension familiale dans la délinquance des adolescents. *Bulletin de Psychologie*, 52 (5), 585-592.
- Schwartz, S. y Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo*. Madrid: Narcea.
- Steinberg, L., & Levine, A. (1997). *You and Your Adolescent: A Parent's Guide for Ages 10–20* (rev. ed.). New York: HarperPerennial.
- Steinberg, L. y Morris, A. S. (2001) Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trickett, E. J., Leone, P. E., Fink, C. M. y Braaten, S.L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the classroom environment scale. *Exceptional children*, 59, 441-420.

- UNESCO. (2002). *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Primer Reunión Intergubernamental de La Habana (Cuba), 14-16 de noviembre de 2002.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola superior de Educação João de Deus.
- Villarreal-González, M. (2006). Predictores en el consumo de alcohol en estudiantes de preparatoria. (Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León). Recuperado de http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1020154692/1020154692_01.pdf
- Villarreal-González, M. (2009). *Un Modelo Estructural del Consumo de Drogas y Conducta Violenta en Adolescentes Escolarizados*. (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León). Recuperado de <http://www.uv.es/lisis/gonzalo/tesis-maelena.pdf>
- Villarreal-González, M. y Landero, R. (2008). La relación de las variables sociodemográficas en el consumo de alcohol en estudiantes de preparatoria. En Moral, J., Landero, R. González, M. (Eds.). *Psicología de la salud en adolescentes y jóvenes* (pp.291-306). Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Villarreal-González, M., Sánchez-Sosa, J. & Musitu-Ochoa, G. (2010). The role of family communication and school adjustment in adolescent's violent behavior En Frías-Armenta, M. & Corral-Verdugo, V. (2010). *Bio-Psycho-social perspectives on interpersonal violence*. Nova Publishers.
- Vygotsky, L. (1978): *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Harvard University Press, Cambridge

ÍNDICE

Introducción	9
1. La adolescencia	11
1.1 Cambios en la adolescencia	13
1.2 Etapas de la adolescencia	17
2. Contextos de desarrollo del adolescente	21
2.1 La familia como contexto de socialización	22
2.2 La escuela como contexto de socialización	27
2.3 La familia y la escuela ámbitos interrelacionados	37
2.4 Los amigos como agentes de socialización	45
3. Habilidades para la vida	47
3.1 Teorías de las habilidades para la vida	48
3.2 Clasificación de las habilidades para la vida	50
4. Manejo del estrés	55
4.1 Objetivos generales	55

4.2 Materiales y recursos	55
4.3 Tema 1: Que es el estrés y sus consecuencias	56
4.4 Tema 2: Identificando el estrés	56
4.5 Tema 3: Entrenamiento en relajación	57
5. Resolución de conflictos	67
5.1 Objetivos generales	67
5.2 Materiales y recursos	67
5.3 Tema 1: Los Conflictos y sus consecuencias	67
5.4 Tema 2: Identificando situaciones conflictivas	68
5.5 Tema 3: Pasos para resolver nuestros conflictos	69
5.6 Ejercicio de resolución de conflictos	73
6. Fortaleciendo la autoestima	75
6.1 Objetivos generales	75
6.2 Materiales y recursos	75
6.3 Tema 1: La autoestima y sus consecuencias	75
6.4 Tema 2. Describiendo a mi mejor amigo	77
6.5 Tema 3. Describiéndose a si mismo	78
6.6 Autoevaluación de autoestima	79

7. Aprendiendo a comunicarnos de forma asertiva	81
7.1 Objetivos generales	81
7.2 Materiales y recursos	81
7.3 Tema 1: Que es la comunicación asertiva	81
7.4 Tema 2: Tipos de comunicación: pasiva, agresiva y asertiva	82
7.5 Tema 3: Iniciando una conversación	83
7.6 Tema 4: Jugando a los famosos y reporteros	84
7.7 Tema 5: Aprendiendo a decir “no”	85
7.8 Tema 6: Conociendo los derechos asertivos	87
7.9 Autoevaluación de asertividad	88
8. Proyecto de vida y administración del tiempo libre	91
8.1 Objetivos generales	91
8.2 Materiales y recursos	91
8.3 Tema 1: Construir un proyecto de vida	92
8.4 Tema 2: Técnica FODA	93
8.5 Tema 3: Administración del tiempo libre	95

Cómo mejorar tus habilidades sociales, Programa de manejo del estrés, resolución de problemas, autoestima, asertividad, proyecto de vida y administración del tiempo libre, de María Elena Villarreal González, Juan Carlos Sánchez Sosa y Gonzalo Musitu Ochoa. Terminó de imprimirse en agosto de 2010, en los talleres de Imprenta Universitaria de la UANL. En su composición se utilizaron los tipos NewBskvll BT de 8, 9, 11, 13, 14, 20 y 22. El cuidado de la edición estuvo a cargo del autor. Formato interior y diseño de portada de Claudio Tamez Garza.

