

**Indagando con los adolescentes acerca de sus Desafíos: Ideas  
para construir una herramienta psicopedagógica para la  
Orientación Posibilitadora de la adolescencia**

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria  
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de  
Idiomas: Especialidad Orientación Educativa

**Universidad de La Laguna**

**Curso 2023/2024**

Alumna: Candelaria Martín Hernández

Tutoras: María Dolores García Hernández y María del Carmen  
Muñoz de Bustillo Díaz

## **RESUMEN**

Este Trabajo de Fin de Máster se planteó con el objetivo de indagar junto a un grupo de adolescentes en la comprensión profunda de sus experiencias, adversidades, desafíos y estrategias de afrontamiento. Posteriormente, esto desembocaría en la formalización de las bases de la primera fase del proyecto que aquí se asienta y en la inspiración de las orientaciones y/o recomendaciones para el futuro desarrollo de una herramienta inspirada desde el Enfoque Narrativo para la Orientación Educativa dedicada a los/as adolescentes: el relato posibilitador para una adolescencia basada en las oportunidades. Para ello, se crea un instrumento *ad hoc*, respondido por un grupo de adolescentes en edades correspondientes al curso de 4º de E.S.O., seleccionada por su fácil acceso a la misma. Los resultados obtenidos se analizaron a través de la herramienta de análisis cualitativo Atlas.Ti, que nos permitió obtener nubes de frecuencia y una red visual, pilar fundamental de la investigación, pues muestra la relación entre las variables del estudio: adversidades, embodiment, liberación, estrategias y entorno. Finalmente, tras las experiencias transmitidas por los/as adolescentes, y su estudio, emergen ideas, entre las que destaco un *emocionario*, como recopilación que combina elementos de un diccionario con una exploración profunda de las emociones humanas que ayuden a entender y manejar los distintos estados emocionales; relatos interactivos que permiten elegir un camino propio, dirigiéndolos a diferentes páginas atendiendo a decisiones y necesidades; y la lectura de relatos en forma de cuentos, poemas o párrafos propios de novela fantástica. Estos podrían ser útiles en la construcción final de la herramienta para una orientación posibilitadora de la adolescencia que desea brindar un relato que pueda cuestionar lo normativo, facilite sus sueños, disuelva huecos en el pecho y tiña de belleza, juego y poesía su mundo.

*Palabras clave: adolescentes, desafío, relato posibilitador, orientación, herramienta psicopedagógica*

## **ABSTRACT**

This Master's thesis was conceived with the aim of investigating with a group of adolescents the deep understanding of their experiences, adversities, challenges and coping strategies. Subsequently, this would lead to the formalisation of the foundations of the first stage of the project that lies here and the inspiration of the guidelines and/or recommendations for the future development of a tool inspired by the Narrative Approach to Educational Guidance dedicated to adolescents: the enabling story for an adolescence based on opportunities. For this purpose, an ad hoc instrument was created, answered by a group of adolescents in the 4th year of E.S.O., selected for their easy access to it. The results obtained were analysed using the qualitative analysis tool Atlas.Ti, which allowed us to obtain frequency clouds and a visual network, a fundamental element of the research, as it shows the relationship between the variables of the study: adversities, embodiment, liberation, strategies and environment. Finally, after the experiences transmitted by the adolescents, and their study, ideas emerge, among which I highlight an emotional book, as a compilation that combines elements of a dictionary with a deep exploration of human emotions that help to understand and manage the different emotional states; interactive stories that allow them to choose their own path, directing them to different pages according to decisions and needs; and the reading of stories in the form of tales, poems or paragraphs from fantasy novels. These could be useful in the final construction of the tool for an enabling orientation for adolescents who wish to provide a story that can question the normative, facilitate their dreams, dissolve holes in the chest and tinge their world with beauty, play and poetry.

*Keywords: adolescence, narrative approach, enabling storytelling, reading, orientations*

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>1. Introducción</b>	<b>7</b>
1.1 Fundamentos de este Trabajo de Fin de Máster	7
1.1.1 <i>Adolescencia y Literatura: dos ramas unidas en el camino de la Orientación</i>	10
1.1.2 <i>La creación de relatos posibilitadores: una herramienta en Psicología y Educación</i>	11
1.1.3 <i>Influencias de la Lectura como hábito en el desarrollo cognitivo y emocional</i>	13
1.2 Intenciones del estudio: abordaje de la Fase I de este proyecto	15
<b>2. Metodología</b>	<b>19</b>
2.1 Diseño	19
2.2 Participantes	20
2.3 Instrumentos y recogida de información	20
2.4 Procedimiento de toma de datos	21
2.5 Análisis y abordaje de información	21
<b>3. Resultados</b>	<b>24</b>
3.1. Adversidades	26
3.2. Embodiment	31
3.3. Liberación	34
3.4. Estrategias	38
3.5. Entorno	42
<b>4. Discusión, conclusiones y orientaciones y/o recomendaciones</b>	<b>47</b>
<b>5. Fortalezas y limitaciones</b>	<b>57</b>
<b>6. Referencias</b>	<b>59</b>
<b>7. Anexos</b>	<b>63</b>
7.1. Anexo I. Preguntas del Instrumento <i>ad hoc</i>	63
7.2. Anexo II. Notas de campo: actuación en el aula	68

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Preguntas del instrumento asociadas a un código	22
Tabla 2. Supercódigos, códigos y definición	23
Tabla 3. Matriz de códigos y citas: Supercódigo <i>Adversidades</i>	27
Tabla 4. Matriz de códigos y citas: Supercódigo <i>Embodiment</i>	32
Tabla 5. Matriz de códigos y citas: Supercódigo <i>Liberación</i>	35
Tabla 6. Matriz de códigos y citas: Supercódigo <i>Estrategias</i>	39
Tabla 7. Matriz de códigos y citas: Supercódigo <i>Entorno</i>	43

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ilustración del proyecto	11
Figura 2. Influencias de la Lectura en el Desarrollo Cognitivo y Emocional de los adolescentes	15
Figura 3. Esquematización de la primera fase del proyecto	16
Figura 4. Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1995)	18
Figura 5. Red de asociación de códigos	24
Figura 6. Nube de frecuencias: Grupo de codificación <i>Adversidades</i>	26
Figura 7. Nube de frecuencias: código <i>Desafío</i>	28
Figura 8. Nube de frecuencias: código <i>Dificultad</i>	29
Figura 9. Nube de frecuencias: código <i>Difícil</i>	30
Figura 10. Nube de frecuencias: Grupo de codificación <i>Embodiment</i>	31

**Indagando con los adolescentes acerca de sus Desafíos: Ideas para construir una herramienta psicopedagógica para la Orientación Posibilitadora de la adolescencia**

Figura 11. Nube de frecuencias: código <i>Emoción</i>	33
Figura 12. Nube de frecuencia: código <i>Cuerpo</i>	34
Figura 13. Nube de frecuencias: Grupo de codificación <i>Liberación</i>	35
Figura 14. Nube de frecuencias: código <i>Maravilloso</i>	36
Figura 15. Nube de frecuencias: código <i>Pasiones</i>	37
Figura 16. Nube de frecuencias: Grupo de codificación <i>Estrategias</i>	39
Figura 17. Nube de frecuencias: código <i>Lugar</i>	41
Figura 18. Nube de frecuencias: código <i>Recursos</i>	42
Figura 19. Nube de frecuencias: Grupo de codificación <i>Entorno</i>	42
Figura 20. Nube de frecuencias: código <i>Ayuda</i>	45
Figura 21. Nube de frecuencias: código <i>Compartir</i>	46
Figura 22. Nube de frecuencias: código <i>Percepción</i>	47
Figura 23. Red visual “ <i>Una herramienta para la Orientación Posibilitadora de la Adolescencia</i> ”	53
Figura 24. Ejemplo: Abordaje emocional - Ira	54
Figura 25. Ejemplo: Redes de apoyo – Encajar	55
Figura 26. Ejemplo: Estrategias de Afrontamiento – Soledad	56

## 1. INTRODUCCIÓN

A través del presente y primer punto, deseo presentar por un lado, las ideas en las que se sustentan y justifican la utilidad de realizar un Proyecto que tendrá como objetivo final la construcción de una herramienta útil para la orientación con adolescentes. Esta misma será la creación de un relato psicopedagógico posibilitador y narrativo que sirva de guía a los adolescentes.

Por otro lado, mi intención radica también en ubicar el objetivo de este Trabajo de Fin de Máster dentro de este proyecto. Concretamente, forma parte de la primera fase, que desea nutrirse junto a los/as adolescentes de sus historias vividas, los elementos que conforman estas historias, específicamente en relación con los desafíos que enfrentan (cómo los enfrentan y qué emociones les embargan, cuáles estrategias de afrontamiento utilizan, quiénes los/as escuchan y cómo perciben ser escuchados y apoyados). A partir de analizar las respuestas obtenidas a través de un instrumento *ad hoc* basado en las variables anteriormente mencionadas, se crean las recomendaciones pertinentes para crear la herramienta.

### 1.1. Fundamentos de este Trabajo de Fin de Máster

*“Nuestra juventud gusta del lujo y es mal educada, no hace caso a las autoridades y no tiene el menor respeto por los de mayor edad. Nuestros hijos hoy son unos verdaderos tiranos. No se ponen en pie cuando entra una persona anciana. Responden a sus padres y son simplemente malos”, Sócrates (470 - 399 a.C).*

Desde hace 2.500 años se ha mantenido y ha persistido la desgarradora imagen del *adolescente* en nuestra sociedad. No obstante, se ha transmutado la cultura, se ha alterado el contexto, se han modificado los patrones educacionales y los estilos educativos familiares y sin embargo, continuamos subestimando, malintencionando y despreciando la figura del adolescente.

**Indagando con los adolescentes acerca de sus Desafíos: Ideas para construir una herramienta psicopedagógica para la Orientación Posibilitadora de la adolescencia**

Se evidencia de esta manera, que la crítica a la juventud no es un fenómeno moderno, remontándose a la antigüedad; la tendencia entonces, a juzgar a las generaciones más jóvenes, se ha convertido en una característica recurrente de la figura adulta.

Además, la persistencia de esta percepción -llamémosla desafiante y no negativa – a pesar de los drásticos cambios históricos, culturales y por supuesto, educativos, indica la existencia de diversos factores de índole psicológica y social que perpetúan la desconfianza y escepticismo hacia los jóvenes, desembocando en un evidente impacto en su propia autoestima y autoconcepto (Harter, 1999).

Es incuestionable entonces, que en un instante del recorrido de nuestra vida, olvidamos que también fuimos adolescentes, y por ello, nuestra mirada cambió a un modelo único y genérico de esta figura. Se juzga al individuo atendiendo a sus estereotipos de grupo:

- *¡Estos adolescentes, no hay quien los entienda!*
- *¡Solamente provocan problemas y dolores de cabeza!*
- *¡Los adolescentes de estas nuevas generaciones no respetan a nadie!*
- *¡No son conscientes de lo que significa trabajar duro!*
- *¡Son unos perezosos, todo el día pegados a los malditos teléfonos!*
- *¡Viven en su propio mundo, por ellos y para ellos!*

Desde la perspectiva de la Psicología, específicamente en la rama educativa, se reconoce que en ocasiones, puede resultar laborioso comprender la figura *estereotipada* del adolescente. No obstante, una mente bañada de empatía y compasión puede albergar la posibilidad de valorar que sus cerebros, que sus cuerpos y su entorno se encuentran experimentando un amplio abanico de cambios físicos, emocionales y sociales.

Están en una etapa de descubrimiento y exploración donde el significado atribuido a las circunstancias y juegos de la infancia se modifican; esta vez, el oro de los tesoros descubiertos se transforma en gestión de emociones y la exploración en la navegación por su identidad y nuevas experiencias.

Quizás (y solo quizás) cuestionan las normas establecidas porque no las comprenden. Posiblemente usan los teléfonos porque es una escapatoria de su mundo real, conformando la vía perfecta de conexión con sus amigos/as -para ellos/as, las únicas personas capaces de comprenderlos/as- Tal vez no eviten el trabajo duro, sino se sientan abrumados por las demandas académicas y sociales. Probablemente, parezcan perezosos, pero simplemente pueden estar lidiando con sus propios cambios hormonales -a continuación, se explicará brevemente los tejemanajes de la base biológica de la adolescencia-. Acaso no sería probable que la aparente falta de respeto se deba a su deseo de autonomía y lucha por encontrar su propia voz y límites. Y de esta manera, continuamos dando respuesta a los prejuicios.

Así pues, se parte en este proyecto desde la visión predominante durante el siglo XX, mayoritariamente basada en la perspectiva dramática, que derivó en una predominancia de las teorías sobre el desarrollo del adolescente, basándose en el *déficit* (Oliva et al., 2010). Implicando entonces, la atención dirigida principalmente a evitar conductas de riesgo como objetivo de prevenir futuros obstáculos o trastornos, sin considerar la adolescencia como una fase de oportunidades -propósito del presente trabajo-. Mientras que, en Estados Unidos, surge el modelo del desarrollo positivo adolescente basado en competencias (Damon, 2004). Desde esta perspectiva, la promoción del desarrollo adolescente no se limita a prevenir comportamientos indeseables, sino que incluye una serie de logros evolutivos (Oliva et al., 2010).

. De esta manera, sería conveniente mencionar el modelo de las 5 C's: competencia, confianza, conexión, carácter y cuidado/compasión. Definido por Little (1993) y extendido por Lerner (2004) y Roth y Brooks-Gun (2003) define la competencia como la capacidad de rendir satisfactoriamente en diversas áreas como la social, académica, cognitiva y vocacional; la confianza, de esta manera, se relacionará con la autoevaluación positiva; la conexión determinará la formación de vínculos positivos con familiares, amigos y otros adultos; el carácter impregnará a la moralidad y la adopción de comportamientos adecuados; y el cuidado o compasión abrazará la empatía y la identificación con los demás. Este modelo, con sus factores, se centra en el potencial y no en el riesgo o peligro.

*1.1.1. Adolescencia y Literatura: dos ramas unidas en el camino de la orientación*

La adolescencia, biológicamente definida como la transición del desarrollo entre la niñez y la adultez, implica importantes cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales (Papalia y Feldman, 2012), caracterizándose por un claro soporte neurobiológico que influye en las capacidades cognitivas y en la conducta. Además, referenciando a Casey et al. (2008), el cerebro se muestra susceptible a influencias externas, debido a la magnífica plasticidad que presenta.

Un aspecto clave, de este desarrollo durante la adolescencia es el desfase entre el desarrollo de la corteza prefrontal (responsable de funciones ejecutivas como la planificación y el control de impulsos), caracterizándose por ser más lento en contraposición del sistema límbico (asociado a las emociones y las recompensas), más desarrollado (Steinberg, 2005; Gogtay et al., 2004).

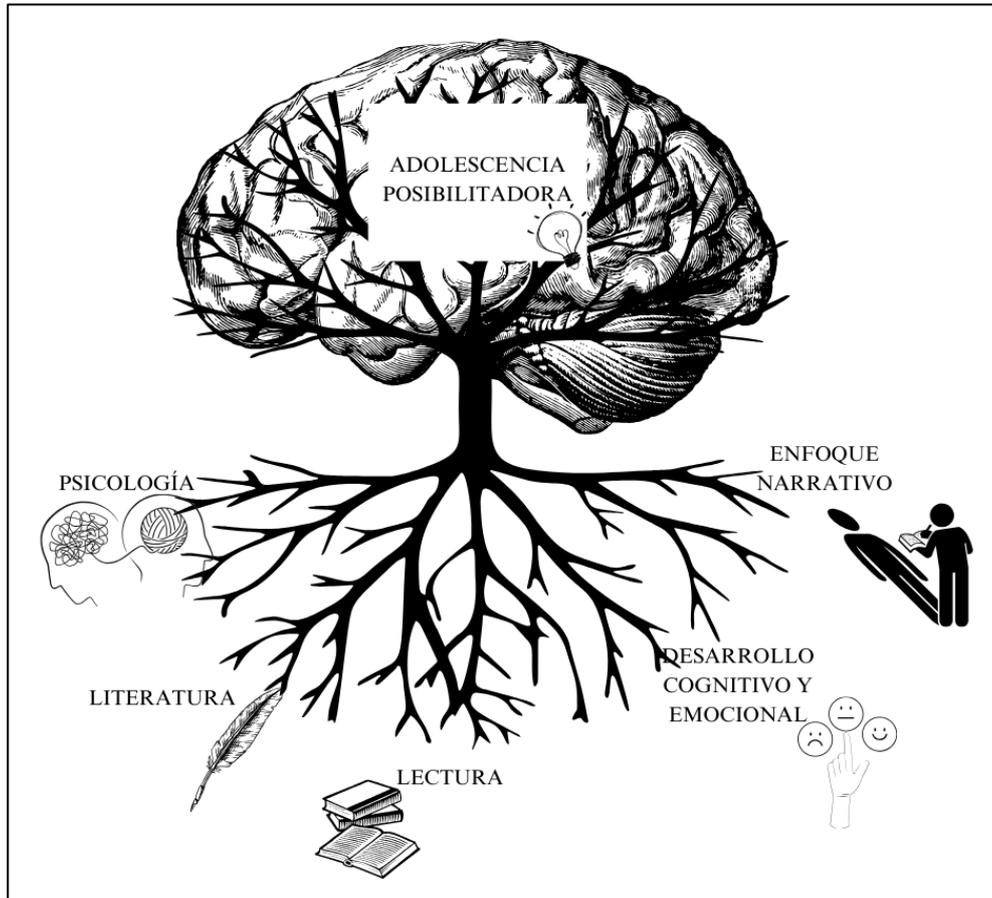
No obstante, sin ir más lejos, es este desfase en la corteza prefrontal la que provoca interferencias en la toma de decisiones, la desorientación y dificultad para gestionar la regulación emocional...transcurriendo mientras tanto un proceso de maduración a través del método “ensayo y error” (Luna et al., 2010). Este proceso se comporta como un elemento crucial para la adquisición de competencias necesarias para la adultez, evidenciando la importancia del contexto en un desarrollo neurobiológico adecuado (Dahl, 2004).

Desde este proyecto, se promueve la creación de los relatos, de historias, es decir, la utilización de la Literatura (y por ende, el hábito lector), como acompañamiento a los/as adolescentes, en su compleja travesía, como guía o apoyo en la dura transición de la niñez para vivir la adolescencia como posibilitadora y no como cadenas enjuiciadoras.

Por tanto, el objetivo es unir en un fuerte lazo la Psicología de la Educación con la Literatura (y la Lectura), como si raíces de un árbol (Figura 1) se tratara para dar lugar a la creación de una herramienta más, que acompañe a la figura del adolescente en su travesía.

**Figura 1.**

*Ilustración del proyecto*



### *1.1.2. La creación de relatos posibilitadores: una herramienta en Psicología y en Educación*

Kenneth Gergen, postula que, al decir, estamos creando y participando en la co-construcción de nuestra realidad. Somos responsables de cómo articulamos nuestras palabras y de cómo estas moldean nuestras interacciones (Gergen, 1994). Alineándose con la visión de Ricardo Tonelli, quien expresa que educar implica narrar historias que valen la pena vivir, co-creando con aquellos/as con quienes trabajamos (Tonelli, 2018).

Aplicamos el enfoque narrativo, como una manera de crear relatos posibilitadores y escuchar atentamente las historias saturadas de problemas, reconociendo los esfuerzos de las personas por mantenerse firme frente a las adversidades, en medio de las dificultades. Nos centramos en encontrar grietas, en identificar fisuras en estas narrativas empobrecidas y evitando crear hipótesis precipitadas (White y Epston, 1990). El enfoque

narrativo nos impulsa a crear relatos posibilitadores sobre la adolescencia a partir de la propia experiencia de los/as adolescentes. Para ello, documentamos las historias de estas personas que afrontan esta etapa, y hacemos uso de las herramientas propias de este enfoque.

Promovemos la externalización del problema, separando a la persona del problema mismo, y desenmascarando las tácticas y aliados que este utiliza para perpetuarse (Epston & White, 1992). Además, adoptamos un lenguaje que transforma la gramática profunda, permitiendo una nueva perspectiva sobre el problema y abriendo espacio para la autoría en la definición de la situación (Freedman & Combs, 1996)

En definitiva, en el enfoque narrativo, empleamos el lenguaje de manera externalizadora, promoviendo una narrativa centrada en las posibilidades de la persona y proyectando un futuro donde la mejoría es posible y deseada (Morgan, 2000). De esta manera, brindamos esperanza, fomentamos la resiliencia y el empoderamiento personal; facilitando el uso del “como si...”, volviendo creíble lo imaginario y cuestionando lo común y corriente. Deseo facilitar que sueñen, alejando la fealdad, el hueco en el pecho o la presión en la cabeza, las historias saturadas de problemas... sus historias. Los problemas temen la belleza, lo lúdico, el juego, lo poético y las canciones, del mismo modo que los vampiros temen al ajo, los elefantes temen a los pequeños ratones o los adolescentes temen al fracaso (sin ser realmente conscientes que son el fracaso y el error los mayores protagonistas de nuestro aprendizaje).

*«En otras palabras, valorar la adolescencia como la existencia en la inexistencia, el equilibrio en el desequilibrio, perderse con brújula y observar estrellas en la mismísima mayor oscuridad de la noche. Ahogarse en un vacío y volar sin oxígeno. Pero además, es el segundo exacto donde perdemos de vista lo verdaderamente importante: dejamos de ser domadores/as de dragones, abandonamos nuestra idea de convertirnos en mago o brujas y vivir persiguiendo algo de magia, cerramos la maleta de los juguetes y en ella, los mapas del tesoro, la capa de héroes/heroínas... para esconderla debajo de la cama de una patada y cerrar con nuestro pequeño “yo”. Abandonamos a la intemperie al niño/a que llevamos dentro para darle un vuelco de 180 grados a nuestro mundo. Y está bien...».<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Texto correspondiente a la visión de la adolescencia según la autora del presente Trabajo de Fin de Máster

En el presente proyecto, seremos la mano que toma con cuidado la maleta polvorienta, el soplo de aire que extrae telarañas, el *click* de la cerradura de la maleta al abrirse y las historias de aventuras que alguna vez nos contaron, para formalizar las orientaciones necesarias que permitan crear un relato psicopedagógico donde las personas se conviertan en protagonistas genuinas, asumiendo roles de domadores de dragones, cazadores de monstruos o piratas en busca de un valioso tesoro, con un importantísimo elemento: el entorno. Los espacios participan en el proceso como detonante, creando ambientes afectivos libres de problemas, utilizando *herramientas anti-problemas* y visibilizando los avances realizados (Morgan, 2000)

Para concluir el presente apartado y en resumen, se ha realizado un estudio sobre las historias contadas por los/as adolescentes. A partir de sus respuestas, y sobre la base del enfoque narrativo centrado en reconocer sus historias y validar sus emociones, se propondrá una serie de orientaciones a modo de posible herramienta destinada a nuestra profesión: la Orientación Educativa. Esta se convertiría en una guía y apoyo para el adolescente, convirtiendo esta etapa en un período de posibilidades y enriquecimiento, alejado de juicios despreciativos.

### *1.1.3. Influencias de la Lectura como hábito en el desarrollo cognitivo y emocional*

Más allá de la lectura por fines académicos, se debe destacar la lectura como hábito, necesaria para la eficacia de la herramienta que se plantea crear en este proyecto, pues aunque la lectura del relato conformaría la última fase, se debe considerar un factor fundamental.

El hábito lector se halla influenciado por un marco social en función de los diversos contextos donde se desarrolla el individuo. Destacando contextos como la familia o la escuela, donde se transmiten las prácticas culturales, entre ellas la motivación y los objetivos de lectura (Larrañaga & Yubero, 2005). De esta manera, la actitud con la que se practica la lectura mantiene una estrecha relación con el historial de hábitos lectores y la motivación del contexto familiar (Gaona & Villuenadas, 2011).

La lectura, en efecto, puede proporcionar numerosos beneficios cognitivos y emocionales para los adolescentes, permitiéndoles desarrollar estrategias de afrontamiento:

Stanovich (2000) argumenta la contribución de la lectura al desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas mientras Cunningham & Stanovich (1998) exploran los efectos del hábito lector en el desarrollo intelectual, destacando la importancia de elementos esenciales como la comprensión lectora o la adquisición del vocabulario. Además, autores como Mar, Oatley & Peterson (2009) clasifican la lectura de ficción como variable para desarrollar la empatía y la comprensión social así como un factor que puede mejorar la concentración y la atención. También atendiendo a la maduración de estos aspectos como habilidades cruciales para el aprendizaje y la resolución de problemas.

Si bien, se le atribuye a la lectura una experiencia emocional y cognitiva, con influencia en la regulación emocional y el bienestar (Rosenblatt, 1978), también ayuda a procesar y regular emociones, especialmente en contextos de trauma, atendiendo a Van der Kolk (2014).

Además, y atendiendo a Pennac (1992), la lectura por placer y establecida como hábito puede convertirse en una herramienta para la exploración y relajación, pues la exposición a personajes que enfrentan y superan desafíos pueden proporcionar a los adolescentes ejemplos de estrategias de afrontamiento efectivas.

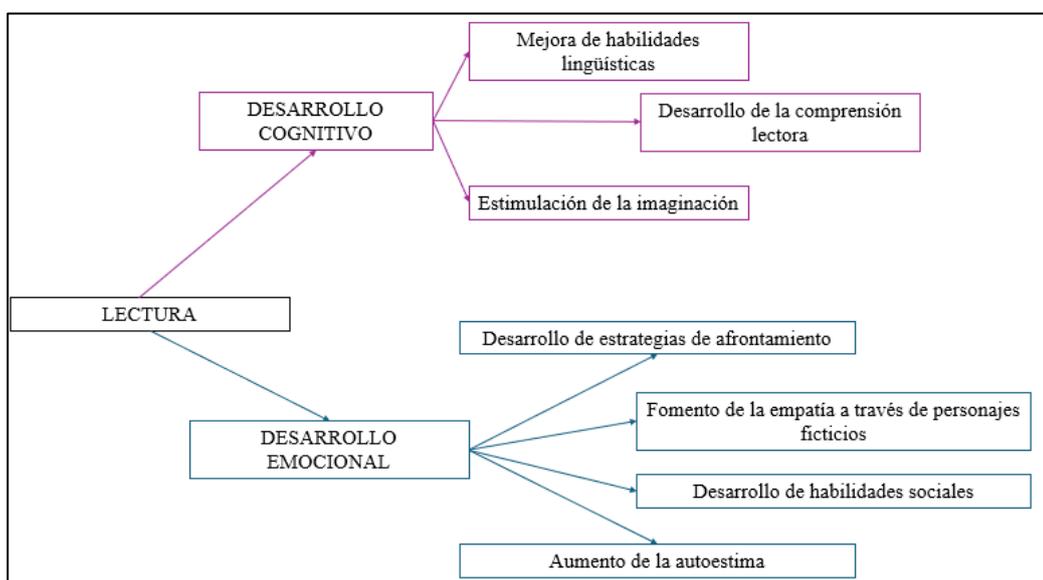
La autora María Tatar (1987), por su parte, durante sus estudios sobre cuentos de hadas y literatura infantil, descubre cómo las narrativas pueden convertirse en herramientas destinadas a que los jóvenes creen estrategias de afrontamiento frente a los desafíos. De esta manera, proporciona una comprensión profunda de cómo las historias pueden construir y sentar las bases para el desarrollo de la resiliencia y el afrontamiento. Asimismo, las experiencias de afrontamiento en la infancia y la adolescencia pueden impactar en el desarrollo neurobiológico y emocional incluyendo las influencias positivas como la lectura (Gunnar & Quevedo, 2007).

Un elemento, que se desea abordar, como herramienta terapéutica y de desarrollo personal, sería la “*biblioterapia*”, usando también la lectura como factor clave. De esta manera, se analiza cómo la lectura dirigida puede ser utilizada terapéuticamente para el desarrollo de habilidades de afrontamiento en adolescentes (Willingham, 2002). Además, la lectura puede aumentar la autoestima y proporcionar un sentido de competencia. Por su parte, el autor Stephen D. Krashen (2004) discute los efectos profundos y duraderos en el desarrollo cognitivo y emocional de los más jóvenes a través de la lectura voluntaria.

Tal y como se observa en la Figura 2, plantear este tipo de herramientas para trabajar con el alumnado beneficiará al mismo, no solo a través del significado de un relato liberador en el que la figura del adolescente no se convierta en el rol estereotipado, sino a través de la maduración del desarrollo cognitivo y emocional que se producirá debido al hábito de lectura voluntario en sí mismo.

**Figura 2.**

*Influencias de la Lectura en el Desarrollo Cognitivo y Emocional de los adolescentes.*

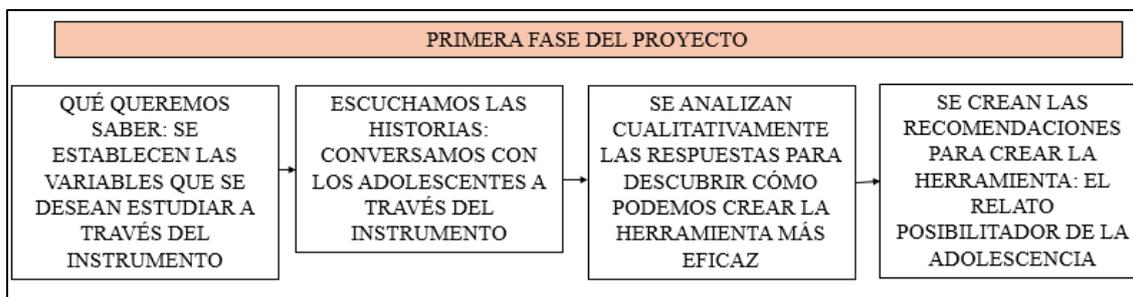


### **1.2.Intenciones del estudio: abordaje de la Fase I de este proyecto**

El estudio se centra en abordar la primera fase de este proyecto indagando, como se observa en la figura 3, en las historias de los/as adolescentes, conversando con ellos/as a través del instrumento conformando especialmente para este objetivo. Para ello se realiza una investigación cualitativa que nos permita descubrir cuáles son las estrategias, recomendaciones y orientaciones necesarias para plantear en un futuro la creación de este relato psicopedagógico que aborde sus historias, y analizarlas y tratarlas, desde un enfoque narrativo, tomando a los adolescentes como personajes protagonistas de sus propias historias

**Figura 3.**

*Esquematzación de la primera fase del proyecto*



Para esta finalidad, el presente estudio de investigación desea indagar junto a los/as adolescente, a través de un instrumento *ad hoc* que pudiera obtener información sobre cinco categorías básicas en el desarrollo adolescente: *adversidades, embodiment, liberación, estrategias y entorno*

Las *adversidades* son definidas como eventos o situaciones que representan desafíos significativos y que requieren de adaptaciones y enfrentamientos por parte del individuo (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, & Wadsworth, 2001). Estas pueden ser diversas y abarcar desde conflictos familiares, hasta problemas académicos y de salud mental (Ecdes, Wigfield & Byrnes, 2003); además, afrontarlos, denota un nivel de complejidad o gravedad, manteniendo la posibilidad de tener un impacto profundo en el desarrollo de los adolescentes (Steinberg, 2014). De esta manera, se relacionaron en el presente estudio, conceptos como *desafío* y *dificultad* con los aspectos más críticos y arduos de la adolescencia en el contexto contemporáneo, incluyendo la presión social, la búsqueda de identidad y el manejo del estrés (Lerner & Steinberg, 2004).

El enfrentamiento a las adversidades durante la adolescencia alberga la posibilidad de provocar un impacto significativo emocional en el desarrollo psicológico, produciendo también sensaciones corporales. De esta manera, surge la perspectiva del *Embodiment*, sosteniendo que las emociones no solo se sienten a nivel psicológico, sino que también se manifiestan en el cuerpo. Las investigaciones muestran que la emociones se reflejan en expresiones faciales, posturas y cambios fisiológicos específicos (Niedenthal, Barsalou, Winkielman, Krauth-Gruber & Ric, 2005). En esta investigación, se analizaron como los adolescentes experimentan y somatizan las emociones.

La adolescencia, se reconoce como una etapa crucial para la formación de la identidad. Autores destacables como Erikson (1968) describen este periodo como una época de exploración y descubrimiento personal, donde los adolescentes buscan comprender quiénes son y qué quieren en la vida. En este trabajo, las experiencias *maravillosas* y las *pasiones* juegan un importante papel en esta exploración, permitiendo a los adolescentes liberarse de las expectativas externas y hallar su propio yo, correlacionándolo con la importancia de la autonomía, competencia y relación para el bienestar psicológico, enfatizado por la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000). Las actividades que apasionan a los adolescentes y las experiencias positivas no solo actúan como factores protectores (y fomentan la resiliencia), sino que contribuyen significativamente a su sentido de autonomía y autodeterminación. Werner y Smith (1992) encontraron que los adolescentes que tienen acceso a experiencias positivas y actividades que disfrutan, son más capaces de enfrentar adversidades y mantener un bienestar emocional equilibrado, pues ofrecen un escape y liberación de las tensiones y desafíos cotidianos. Larson (2000) propone que la participación en actividades apasionantes fomenta el desarrollo de habilidades de resolución de problemas, trabajo en equipo y autoeficacia, elementos que contribuyen al empoderamiento. Por otro lado, los autores Damon, Menon & Bronk (2003) argumentan que estas ayudan, por otro lado, a encontrar un sentido de propósito y dirección en la vida, comportándose como un elemento crucial para el desarrollo positivo. Y por supuesto, sin olvidar, el concepto “*Flow*” introducido por Csikszentmihalyi (1990) (muy utilizado también en *la jerga adolescente*), definiéndolo como un estado óptimo de motivación intrínseca donde los individuos están completamente inmersos en una actividad que les apasiona, proporcionando satisfacción profunda y un sentido de logro, dos componentes fundamentales para el correcto desarrollo.

Por otro lado, para enfrentar las adversidades y desafíos propios de esta etapa, los adolescentes utilizan una amplia variedad de métodos, que incluyen tanto *estrategias* emocionales como comportamentales (Compas et al., 2001). Las *estrategias*, es decir, la capacidad de los adolescentes para enfrentar y superar las adversidad está ampliamente estudiada en el campo de la Psicología a través del concepto de Resiliencia, definida como el proceso dinámico que permite adaptarse positivamente pese a la adversidad (Masten, 2001); puesto que la forma en que manejan estas situaciones puede influir en su autoestima, habilidades sociales y salud mental (Rutter, 1987). Las *estrategias* entonces,

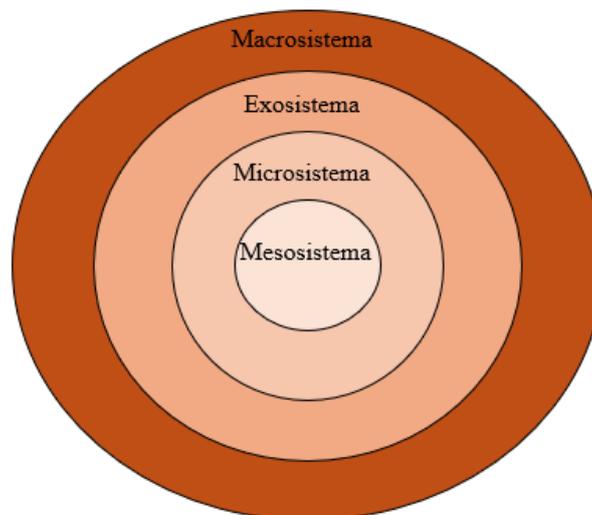
nos permiten analizar cómo los adolescentes desarrollan sistemas de afrontamiento y resiliencia frente a diferentes tipos de dificultades, utilizando sus propios *recursos* y acudiendo a los *lugares* que les permitan sentir seguridad.

Y por último, resaltando el desarrollo humano como resultado de la interacción entre los múltiples contextos en los que se puede situar, tomaré el modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner (1995) para la comprensión de las influencias del *entorno*.

Primeramente, y tomando como referencia la Figura 4, de fuera hacia adentro, se resalta el nivel macrosistema, referido al contexto sociocultural, temporal, leyes, cultura, historia, condiciones sociales y sistema económico. El siguiente nivel, corresponde al exosistema, es decir, contextos con influencias más indirectas como el contexto laboral de la familia, el vecindario o los medios audiovisuales. El tercer nivel, se refiere al microsistema englobando tres pilares fundamentales: la familia como contexto privilegiado con mayor porcentaje de influencia; la escuela, atendiendo a los cuidadores, profesores, *Orientadores Educativos* que ejercen el rol educativo; y los iguales, entendiendo que la sociedad promueve el vínculo con los iguales (por ejemplo, la organización por edades en la escuela). El último nivel, comprendido por el núcleo, corresponde al mesosistema, es decir, las relaciones de los tres sistemas, en semejanzas y diferencias.

**Figura 4.**

Modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner (1995)



Concluyendo el presente punto, se utilizaron las cinco categorías anteriormente descritas, mencionadas y contrastadas a través de la literatura científica como base para el desarrollo de la primera fase del proyecto.

Por tanto, el presente Trabajo de Fin de Máster presenta la indagaciones realizadas con los adolescentes durante la Fase I de este proyecto (sus historias, desafíos que enfrentan, emociones que experimentan, las estrategias de afrontamiento que emplean y cómo perciben el apoyo y la escucha que reciben) con la intención de crear las bases que permitirán conformar una herramienta educativa, en este caso, un relato psicopedagógico útil para la orientación de los/as adolescentes.

## **2. METODOLOGÍA**

### **2.1. Diseño**

En el presente trabajo de investigación se realiza un análisis cualitativo mediante el instrumento Atlas.Ti con codificación deductiva y muestra de conveniencia.

Se ha utilizado el análisis cualitativo, definido como una metodología que utiliza diversos “procedimientos para efectuar inferencias válidas de un texto que debe entenderse y tratarse como un escenario de observación (...) del cual se extrae información para someterla a un análisis e interpretación posterior” (Olabuénaga, 1997, pp. 197).

En otras palabras, se analizaron datos provenientes de informes escritos (los cuestionarios aplicados) para darles el sentido deseado, de manera que se transformaron en unidades “significativas y manejables, estructurándolos y exponiéndolos, para finalmente extraer y conformar las conclusiones más comprensivas” (Sabariego-Puig, et. Al 2014, pp. 120) que proporcionaron las guías y orientaciones pertinentes a este estudio, a través de la codificación deductiva, implicando el uso de categorías y códigos predefinidos basados en teoría.

El objetivo preestablecido es conocer cuáles son y cómo actúan los/as adolescentes ante los desafíos que afrontan en esta etapa, atendiendo al contexto y las herramientas que poseen para ello. Para, finalmente, desarrollar las orientaciones y recomendaciones que crearían en un futuro el relato psicopedagógico posibilitador.

## 2.2. Participantes

La muestra es de conveniencia, debido a la facilidad de acceso y alta probabilidad para disponer de la misma. Se compone de 30 participantes, 16 (53.3%) de género masculino y 14 (46.7%) de género femenino, cuyas edades se encuentran comprendidas entre los 14 y 16 años. No existían prerequisites para participar en el cuestionario.

En este caso, la muestra se recoge en un aula de 4º de Educación Secundaria en un centro del municipio de Arafo en Santa Cruz de Tenerife. Se trata de un centro concertado de un solo nivel en la etapa de Educación Secundaria.

## 2.3. Instrumento y recogida de información

La recogida de datos se lleva a cabo a través de un cuestionario (véase en el Anexo I) en formato papel realizado durante la hora de Tutoría. El instrumento podía cumplimentarse a libre elección del alumnado (bolígrafo, lápiz, rotuladores, colores...). Su duración, podía extenderse según desearan concretar en sus respuestas. Consta de 11 preguntas de respuesta abierta.

Antes de que el participante iniciara las preguntas, se les informa sobre la protección, anonimato y confidencialidad de los datos, siendo utilizados exclusivamente con finalidad académica.

Asimismo, en la primera página del instrumento consta la siguiente instrucción:

*“Me dirijo a ustedes, maestros de la adolescencia, con la esperanza de tejer un guion, un relato, un cuento... pueden concederle el nombre que más les guste. Mi intención es entender los desafíos que enfrenta, las situaciones que deben sortear, las cumbres que escalan y las emociones que afloran en vuestra piel. Me intriga descubrir qué les impulsa, qué les infunde energía, qué les otorga fuerza y poder en esta travesía, frente a otros obstáculos. ¿Qué les hace únicos (será la curiosidad imperante e incontenible, la amistad irrompible, la montaña rusa de emociones que habita en su ser) mientras transitan este período? Con todo lo que compartan, con todo lo que plasmen y expongan, deseo ser capaz de escribir. De plasmar aquello que sintieron que necesitaban leer pero no encontraron. Aquello que anhelaron en algún momento, pero les fue esquivo.”*

A través del cuestionario se indaga en el constructo Desafío, para obtener los elementos clave, para el desarrollo del relato posibilitador como herramienta psicopedagógica.

#### **2.4. Procedimiento de toma de datos**

En primera instancia, se mantiene una reunión con la Directora del centro, así como el Jefe de estudios para aprobar el cuestionario que realizará el alumnado. Posteriormente, tras obtener una respuesta afirmativa, se concierta un encuentro con la tutora del curso, quién ofrece la hora de Tutoría para aplicar el instrumento.

En el instante de ingresar en el aula, se produjo un acercamiento al alumnado, creando una atmosfera de atención que constituyó una verdadera zona libre de problemas para mantener una conversación liberadora.

Durante la hora destinada a contestar el cuestionario, me mantuve en el aula acompañada de la tutora para resolver las dudas que pudieran surgir por parte el alumnado, por ejemplo: “¿cómo podemos identificar en qué partes del cuerpo sentimos lo que sentimos?” o determinados términos que no comprendían como “*arduo*”. El alumnado prestó atención a las explicaciones, mostrándose predispuestos/as en todo momento a realizar el cuestionario. El clima y aura del aula se mantuvo afable y ameno, presentándose respetuosos/as ante mi presencia en un trato cálido recíproco. En el Anexo II, se incluye una descripción profunda de los pensamientos y emociones experimentadas durante mi acercamiento al estudiantado, durante el cual la intención primordial era que se sintieran escuchados y validados.

#### **2.5. Análisis y abordaje de la información**

Se realizó un análisis cualitativo utilizando la herramienta software ATLAS.TI tras la realización y revisión del cuestionario.

El software de análisis cualitativo ATLAS.TI permite la gestión, el análisis y la visualización de datos no estructurados o semiestructurados, como los que se encuentran en el presente estudio. El uso del software se justifica por su capacidad para manejar datos cualitativos de manera eficiente y estructurada, brindando herramientas para la

codificación, la creación de redes conceptuales y el análisis de relaciones entre conceptos, permitiendo un enfoque sistemático y riguroso que es esencial para la validez y confiabilidad de los resultados.

Tras la recogida de cuestionarios, se realizó una lectura para obtener una idea general del contenido, así como las primeras impresiones que ayudarían posteriormente a categorizar los grupos de información que pudiesen albergar relación. Se rechazó la idea de establecer diferencias por género, atendiendo únicamente al grupo adolescente como uno solo, debido al tamaño reducido de la muestra. La división de la muestra en grupos más pequeños aumenta el riesgo de obtener resultados no significativos y poco representativos de la población adolescente. Por lo tanto, los hallazgos tampoco reflejarían de manera precisa las similitudes o diferencias entre géneros en contextos más amplios.

Anterior al análisis se transcribieron los cuestionarios a un mismo documento Word. Posteriormente, se codificaron las preguntas para descubrir las principales dificultades, emociones, pasiones, estrategias y ayudas del entorno -entre otros factores- que han albergado estos adolescentes.

Se debe tener en cuenta que cada código corresponde a cada una de las preguntas que conforma el cuestionario, según se expone en la Tabla 1.

**Tabla 1.**

*Preguntas del instrumento asociadas a un código*

<b>PREGUNTA DEL INSTRUMENTO</b>	<b>CÓDIGO ASOCIADO</b>
¿Cuál es el desafío (o cuáles, si crees que puedes elegir más de uno) que estás enfrentando durante la <i>adolescencia</i> ?	Desafío
¿Y cuál de ellos te parece especialmente más arduo?	Dificultad
¿Cuál crees que es la parte más difícil de ser un adolescente en la sociedad actual?	Difícil
¿Qué emociones te afloran al pensar en este desafío? Recuerda que no hay respuestas incorrectas, ya que las emociones son tan diversas como las experiencias que las provocan.	Emoción

**Indagando con los adolescentes acerca de sus Desafíos: Ideas para construir una herramienta psicopedagógica para la Orientación Posibilitadora de la adolescencia**

¿Puedes identificar en qué partes de tu cuerpo sientes con mayor intensidad estas emociones que has identificado?	Cuerpo
¿Y qué aspecto encuentras más maravilloso de ser un adolescente en la sociedad actual?	Maravilloso
¿Qué pasiones (escribir, escuchar música...) sientes que podrían ayudarte a enfrentar estos desafíos de la adolescencia?	Pasiones
¿Cuál lugar seguro tienes al que acudir cuando la presión, ansiedad u otras emociones te desbordan?	Lugar
¿Qué acciones o recursos utilizas para encarar estos desafíos? Desde actividades como meditar, correr, dibujar, escribir, escuchar música, hasta simplemente permitirte fluir con la experiencia de existir.	Recursos
¿Qué tipo de ayuda has recibido cuando has necesitado enfrentar estos desafíos?	Ayuda
¿Con quién compartes tus pensamientos sobre estos desafíos? ¿Quién está ahí para escucharte?	Compartir
¿Cómo percibes que te comprenden cuando decides hablar sobre estos desafíos?	Percepción

A partir de la selección de códigos, se realizó una definición de estos y se agruparon en cinco supercódigos. Se podrá visualizar de forma más sencilla en la Tabla 2, donde se describen los códigos, sus agrupamientos y el significado.

**Tabla 2.**

*Supercódigos, códigos y definición*

AGRUPAMIENTO	CÓDIGO	DEFINICIÓN
ADVERSIDADES	Desafío	<i>Problemática que enfrentan los adolescentes durante esta etapa</i>
	Dificultad	<i>Cuál es el desafío más complicado de afrontar entre los que han mencionado</i>
	Difícil	<i>Parte más difícil y dura de ser un adolescente en la sociedad actual</i>
EMBODIMENT	Emoción	<i>Emociones que asocian y sienten ante el desafío</i>
	Cuerpo	<i>Partes del cuerpo donde sienten que se reflejan esas emociones descritas</i>
LIBERACIÓN	Maravilloso	<i>Parte más maravillosa de ser un adolescente en la sociedad actual</i>

**Indagando con los adolescentes acerca de sus Desafíos: Ideas para construir una herramienta psicopedagógica para la Orientación Posibilitadora de la adolescencia**

	Pasiones	<i>Actividades que perciben como su apoyo para afrontar sus desafíos y problemáticas</i>
ESTRATEGIAS	Lugar	<i>Lugar que les transmite seguridad y calidez al que recurrir cuando se sienten sobrepasados por los desafíos</i>
	Recursos	<i>Acciones o estrategias utilizadas para enfrentar los desafíos</i>
ENTORNO	Ayuda	<i>Consejos, herramientas y ayuda que han recibido los adolescentes para resolver o enfrentar sus desafíos y problemáticas</i>
	Compartir	<i>Personas con las que hablan sobre los desafíos y emociones correspondientes</i>
	Percepción	<i>Sensación de que las personas con las que comparten sus pensamientos sobre los desafíos los comprenden y escuchan</i>

Una vez se han realizado la división por supergrupos y la codificación en el texto, se comienza el análisis de los resultados expuestos en el apartado siguiente.

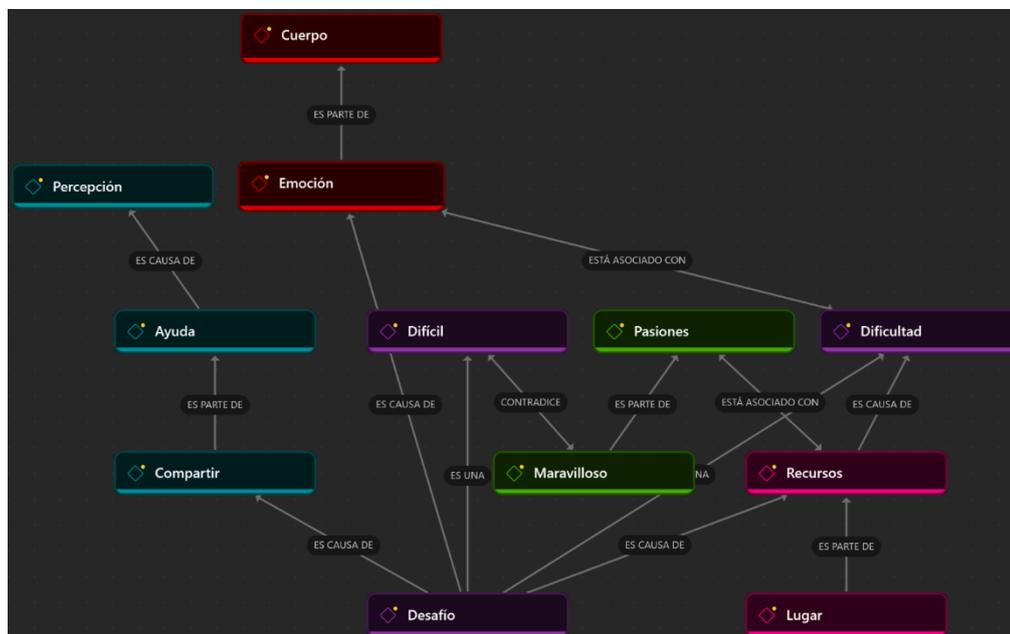
### **3. RESULTADOS**

Se obtuvieron 366 citas de los cuestionarios recogidos. Estas, fueron analizadas y categorizadas exhaustivamente para identificar patrones y claves recurrentes. Este proceso permitió la identificación de 12 códigos agrupados en 5 grupos, previamente mencionados en el apartado metodológico. Cada supercódigo, representa una dimensión crucial para establecer las bases del proyecto.

Se podrán observar en la red expuesta en la Figura 5, donde se presentan los códigos por agrupación y su relación. La figura proporciona una representación gráfica de la interconexión de los códigos, permitiendo una comprensión más profunda de las dinámicas subyacentes en los datos recogidos.

Figura 5.

Red de asociación de códigos



*Desafío* es, por un lado, causa de *Emoción*, que a su vez es parte integral de *Cuerpo*. Por otro lado, desafío provoca la acción de *Compartir*, que forma parte del concepto de *Ayuda*, siendo esta última la causa de obtener una *Percepción*. Asimismo, la *Emoción* está vinculada con la *Dificultad* inherente del desafío que se presenta, actuando como la causa que impulsa la búsqueda de *Recursos*, cuales, a su vez, como parte de diversas estrategias conducen a un *Lugar* seguro al que acudir. Los recursos, simultáneamente, están asociados con las *Pasiones*, que se identifican como componente *Maravilloso* de la adolescencia, constituyendo la contraparte de *Dificil*, es decir, el aspecto más arduo de ser un adolescente en la sociedad actual.

Posteriormente se procedió a visualizar y analizar los datos, es decir, cada uno de los códigos individualmente, a través de las nubes de frecuencia obteniendo finalmente los resultados deseados.

Se debe considerar la importancia de eliminar de las listas de codificación las palabras que no deseamos incluir, cuyo valor no sea significativo y que, durante el proceso, pueden sesgar los resultados visuales afectando a la densidad de las nubes. Palabra que suelen destacar como verbos (*es, fui, era...*), determinantes (*mi, tu, su...*), preposiciones (*a, con, de, desde, en, hasta, hacia, por...*).



**Tabla 3.**

*Matriz de códigos y citas: Supercódigo Adversidades*

<b>Matriz de códigos y citas</b>	
Supercódigo: <i>Adversidad</i>	
<b>Código</b>	<b>Citas</b>
<b>Desafío</b>	<p><i>“Saber estar sola, no depender de nadie en ningún sentido y poder hacer las cosas que quiero, sin miedo a lo que dirán o dejen de decir”</i></p> <p><i>“Relacionarme con los demás, enfrentar los conflictos, dejar de lado mis complejos (sobre todo cuando se burlan de mí o trato de ser perfeccionista)”</i></p> <p><i>“Que mis padres me comprendan más y poder tener más confianza con ellos para contarles mis cosas, ser más fuerte y que no me importe tanto la opinión de los demás, quererme más y no tener tantos complejos”</i></p>
<b>Dificultades</b>	<p><i>“No importarme la opinión de los demás”</i></p> <p><i>“La incertidumbre por mi futuro”</i></p> <p><i>“Aprender a llevar esas emociones de saber que alguien o algo se ha ido o no quiere estar junto a ti aún más sabiendo que tú pensabas que era la persona correcta en la que confiar”</i></p>
<b>Difícil</b>	<p><i>“encajar en un ambiente en el que no se sienten identificados solo por obligación”</i></p> <p><i>“Pues ser aceptado tal y como eres, con todas las modas pasajeras y la forma de pensar suele costar relacionarse con la gente de mi edad”</i></p> <p><i>“encajar desde mi punto de vista, ya que últimamente te aceptan muy pocas personas según como seas y menos te aceptan aún si eres de algún otro país, si tienes algún típico de problema físico o mental y si perteneces al colectivo lgtbi”</i></p>

### **3.1.1. Desafío**

Los estudiantes describen cómo sus mayores desafíos radican en los estudios, encajar, la adaptación a cambios, la presión académica, la imagen corporal, la aceptación propia, las relaciones sociales, la confianza, la incertidumbre sobre el futuro y la autoestima durante la adolescencia. Sin embargo, si se observa la parte externa de la nube (Figura 7), destacan palabras como cánones, autolesiones, estrés, enfrentar(me), lucha, malo, incompreensión, físico...



### 3.1.2. Dificultad

De la misma manera, tras la elección de los desafíos, se debe seleccionar aquel que se conforma como el más arduo. Los resultados que se obtienen, visualizados en la Figura 8, se categorizan como los desafíos más difíciles de afrontar con mayor frecuencia:

**Figura 8.**

*Nube de frecuencias: código Dificultad*



- En el ámbito académico, se remarca la dificultad de enfrentar las materias, asumir más responsabilidades, y el temor a equivocarse en la elección de estudios.
- En relación con el ámbito psicológico y emocional, manejar la falta de confianza, mantener el orden en la vida atendiendo a diversas obligaciones, enfrentar la incertidumbre sobre el futuro, aceptar las emociones de pérdida y rechazo. Se destaca la importancia de trabajar en la autoestima, superar complejos y miedos sobre la opinión de los demás, así como aceptar y comprenderse a uno mismo en medio de las dificultades y desafíos de la vida.
- Haciendo referencia a los desafíos sociales y convergiendo con los desafíos psicológicos y emocionales, se subrayan el miedo profesado hacia la opinión de los demás, así como lidiar con las críticas y afrontar las presiones sociales





A continuación, en la Tabla 4 se encuentra una matriz de datos cualitativos, donde se exponen los códigos con las citas referentes a los mismos. En este caso, corresponde al Supercódigo *Embodiment*.

**Tabla 4.**

*Matriz de códigos y citas: Supercódigo Embodiment*

<b>Matriz de códigos y citas</b>	
Supercódigo: <i>Embodiment</i>	
<b>Código</b>	<b>Citas</b>
<b>Emoción</b>	<p><i>“Tristeza, culpabilidad por no haber desarrollado esas cualidades (tanto físicas como personales)”</i></p> <p><i>“Miedo a la incertidumbre, miedo a fracasar o a volver a caer, nerviosismo (al tener que volver empezar)</i></p> <p><i>“Decepción, tristeza, impotencia, rabia”</i></p>
<b>Cuerpo</b>	<p><i>“Dolores de cabeza, malestar, días muy negativos y tristes. En el pecho, la presión muy leve. Se intensifica cuando estoy nervioso.”</i></p> <p><i>“Me aprieta el corazón”</i></p> <p><i>“Pierdo energía y tengo menos ganas de hacer las cosas”</i></p> <p><i>“No lo sabría identificar”</i></p>

### **3.2.1. Emoción**

Las emociones descritas a la hora de enfrentar los desafíos mencionados son principalmente “negativas” tal como se puede analizar en la Figura 11 y abarcan desde rabia, tristeza, frustración, incertidumbre, ansiedad, impotencia, miedo, hasta asco, decepción e inquietud. Muchas de estas emociones están relacionadas con sentimientos como la culpa, vergüenza, cansancio, malestar, nerviosismo y miedo al fracaso o a la incertidumbre.

Figura 11.

Nube de frecuencias: código Emoción



### 3.2.2. Cuerpo

Correspondiendo las partes del cuerpo donde se reflejan y somatizan las emociones. Un dato apreciativo indica que no todos/as los/as estudiantes son capaces de identificar en qué partes del cuerpo están sintiendo las emociones.

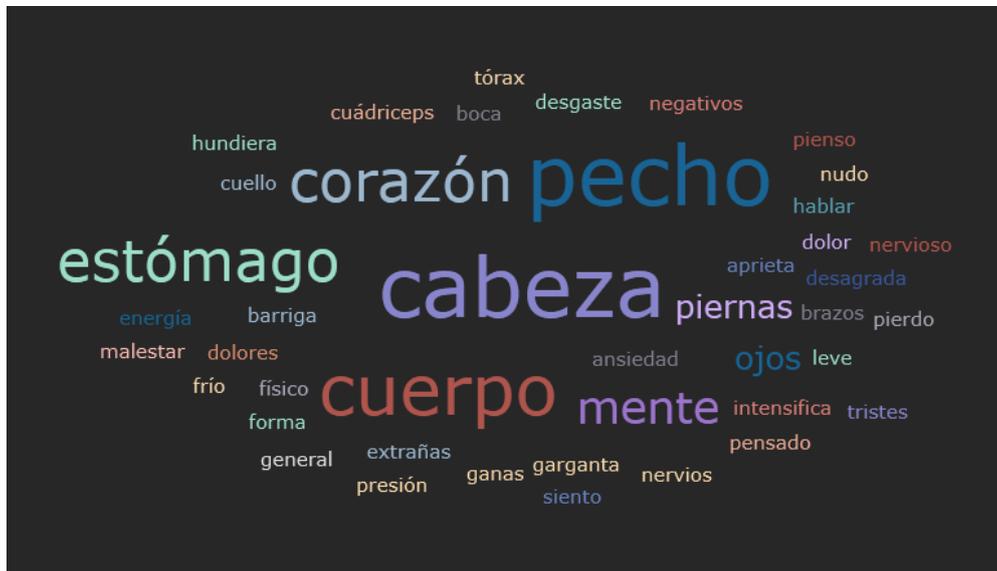
Se asevera la *interconexión mente-cuerpo (embodiment)*, y la capacidad de identificar dónde sienten las emociones en el cuerpo. Aunque no todos son capaces de hacerlo o atribuyen el cansancio físico a estas emociones. Además, se destaca la variabilidad en cómo y dónde las emociones se manifiestan físicamente, subrayando la individualidad de las experiencias. Reconocer los síntomas físicos se convierte en el paso crucial para gestionarlo.

A menudo se experimentan diferentes sensaciones físicas y emocionales en todo el cuerpo, incluyendo dolores de cabeza, malestar, presión en el pecho, nerviosismo, falta de energía y pensamientos extraños.

Estos síntomas pueden manifestarse en distintas partes del cuerpo como se expone en la Figura 12, como el cuello, la cabeza, el estómago, el corazón, los cuádriceps, los brazos, los ojos, la garganta, la barriga...

**Figura 12.**

*Nube de frecuencia: código Cuerpo*



**3.3. SUPERCÓDIGO: Liberación**

El grupo de códigos denominado *Liberación*, comprende el código *Maravilloso* y el código *Pasiones* y conforman las actividades que apasionan a los adolescentes así como la parte más maravillosa de ser parte de este grupo en la sociedad contemporánea.

El término más repetido y que puede llamar la atención en la Figura 13 es *música*, en diversos códigos, como por ejemplo, *Pasiones*, *Lugar* o *Recursos* y el Supercódigo *Estrategias*.

También el *deporte*, realizando especial mención al *baloncesto*, es un término reiterado en numerosas ocasiones. Como ocurre con la música, el deporte se frecuente en diversas nubes, códigos como *Pasiones* o *Recursos* y el Supercódigo *Estrategias*.



---

*me pasa y lo mal que me encuentro a veces, lo que puedo llegar a hacer y lo que no me gusta”*  
*“Escuchar música”*  
*“Escuchar música y dibujar.”*  
*“Jugar baloncesto, dibujar, escuchar música o hacer ejercicio”*  
*“Escribir mis sentimientos y leer para evadir”*  
*“Hacer ejercicios de relajación, escuchar música y salir a hacer deporte”*

---

### 3.3.1. Maravilloso

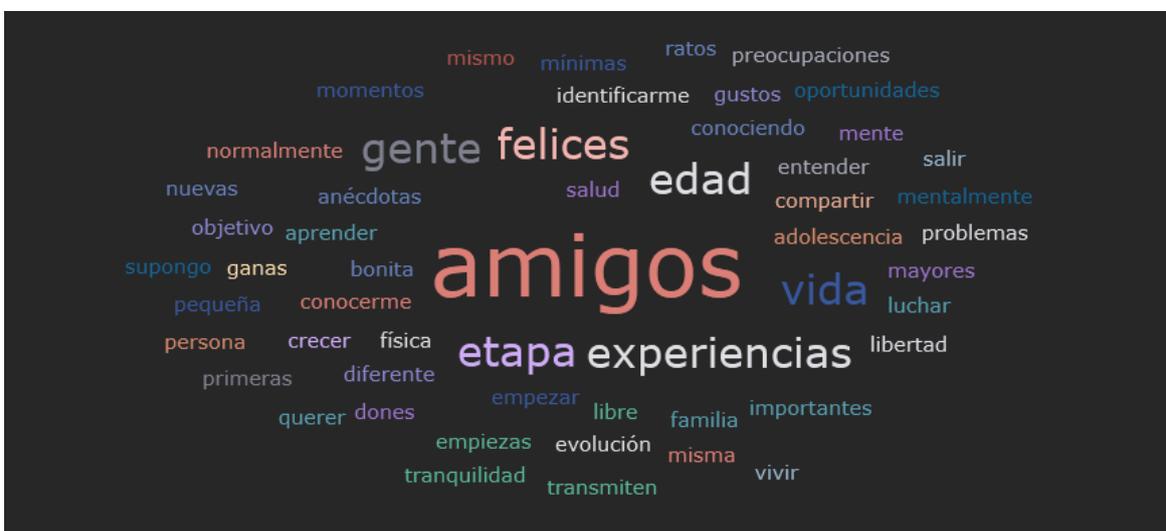
La parte más maravillosa de ser adolescente en la sociedad actual. Visualmente destacan en la Figura 14 los conceptos *amigos*, *etapa* y *experiencias*.

De esta manera, los resultados reafirman la adolescencia como una etapa llena de oportunidades, buenos momentos con amigos, libertad, aprendizaje constante, amigos que te entienden, experiencias nuevas, descubrimiento de gustos y evolución personal.

Es una etapa convertida en oportunidad. Oportunidad para explorar diferentes aspectos de su identidad, incluyendo intereses, valores y creencias. Además, las experiencias que mencionan contribuyen al desarrollo de un autoconcepto saludable y una alta autoestima, pues sentirse comprendido y aceptado por los pares es crucial para la construcción de la imagen positiva sobre uno/a mismo/a.

**Figura 14.**

*Nube de frecuencias: código Maravilloso*



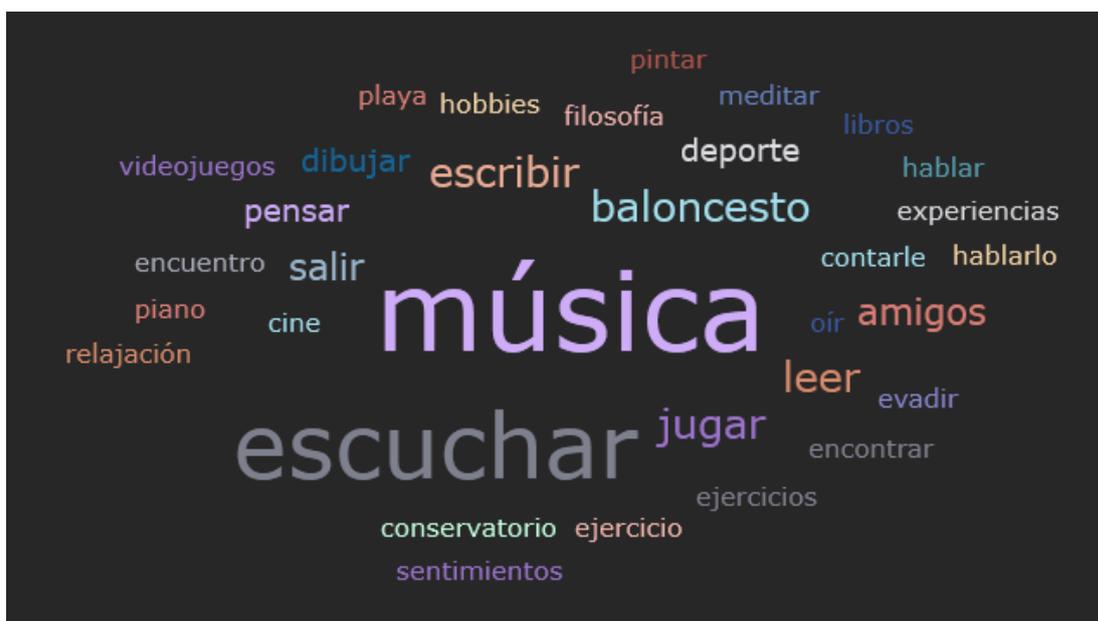
### 3.3.2. Pasiones

El siguiente código del supercódigo *Liberación*, trata las *Pasiones* de los/as adolescentes. Aquellas actividades que perciben como su apoyo para afrontar sus desafíos y problemáticas.

Las actividades que mayoritariamente destacan en la Figura 15 son escuchar música, jugar baloncesto, salir con amigos, leer libros, tocar el piano, practicar deporte, escribir, pintar, dibujar, meditar, practicar ejercicios de relajación, ir a la playa, ir al cine, resaltando por su diversidad y heterogeneidad, es una respuesta que cuenta con el 100% de muestra. Se ratifica la importancia del reconocimiento de pasiones propias a las que sostenerse emocional y psicológicamente, estableciendo su propia identidad y autonomía en el proceso de construcción de su propia identidad, permitiéndoles descubrir qué les gusta, y constituyéndolas como refugio y fuente de bienestar así como mecanismos de afrontamiento frente al estrés y las dificultades.

**Figura 15.**

*Nube de frecuencias: código Pasiones*



### 3.4. SUPERCÓDIGO: Estrategias

El supercódigo, denominado *Estrategias*, comprende el código *Lugar* y código *Recursos*. Estas conforman las herramientas de afrontamiento de adversidades. Como se puede observar a simple vista en la Figura 16 el término que más llama la atención es *música* en relación con los *Recursos* y *gimnasio, cuarto o casa* en cuanto los *Lugares*.

La importancia de este grupo radica cómo manejan los desafíos. La adolescencia se caracteriza por ser una etapa repleta de cambios significativos, por ende, desarrollar estrategias de afrontamiento eficaces y un lugar seguro es crucial.

La catarsis que ofrece la música al permitirles expresar o liberar y procesar emociones o inclusive al reducir los niveles de cortisol e inducir un estado de calma y relajación la convierte en la herramienta adecuada.

Del mismo modo, ocurre con la actividad física, liberando y produciendo endorfinas que mejoran el estado de ánimo y generan sensación de bienestar. Asimismo, les permite establecer y alcanzar metas personales, traducándose en una mayor resiliencia, desarrollo de autodisciplina y determinación. Trata también con un desafío mencionado en numerosas ocasiones: el cuerpo. El ejercicio regular puede mejorar la imagen corporal y la autoestima, permitiendo sentirse fuerte y saludable, así como aumentar la confianza personal (que desemboca en la autoestima global). De esta manera, esto se traduce en *Lugares* como *gimnasio o canchas*.



---

<b>Recursos</b>	<i>“Ver videos motivacionales, aprender a respirar con tranquilidad, escuchar música”</i> <i>“Trabajar en mí misma, dibujar, aprender a relajarme.”</i> <i>“Antes dibujaba mucho, pero lo he ido dejando. Me centro más en leer o pasear por ahí”</i> <i>“Jugar baloncesto, dibujar, escuchar música, hablarlo con mi mejor amigo o con mis padres o mi tía que son mi rincón de confianza”</i> <i>“Escuchar música e ir al gimnasio”</i> <i>“A las personas les da igual lo que haga o deje de hacer”</i>
-----------------	---

---

### **3.4.1. Lugar**

Lugar al que recurrir cuando se ven sobrepasados por los desafíos y que además, les proporciona o transmite sensación de seguridad y calidez, observado en la nube de la Figura 17.

Los alumnos/as mencionan diferentes lugares donde se sienten seguros/as o cómodos/as, como el campo de fútbol o la cancha, la habitación o el cuarto, la playa o la música, con amigos, familia o en línea (*online*). Algunos prefieren guardar sus problemas para sí mismos, mientras que otros buscan la compañía de seres queridos o la soledad para reflexionar.

Sin embargo, destaca sobre todo, el concepto *casa* así como *cuarto* o *habitación*. Esto, les proporciona un refugio del mundo exterior, un espacio donde pueden relajarse y recuperarse. Se conforma como un espacio controlado y familiar que permite un sentido de estabilidad y control. También reflexionar sobre pensamientos, emociones y descubrirse o autoconocerse en el desarrollo de la identidad sin temor al juicio externo.







---

<b>Ayuda</b>	<i>“Me ayudan mis amigos y mi familia, la ayuda recae sobre todo en un apoyo emocional”</i> <i>“Psicólogo</i> <i>“Ánimos, horas de charla, motivación”</i> <i>“Personal. De reflexión, cuando estoy solo y sin distracciones”</i> <i>“Ninguna”</i> <i>“Que no haga caso a la opinión de los demás, que me centre en mí misma y me siento orgullosa de quien soy, me dicen cualidades que tengo para hacerme sentir mejor”</i>
<b>Percepción</b>	<i>“No suelo hablar”</i> <i>“Me comprenden en cierta manera pero luego es como que tampoco pueden ayudarme mucho.”</i> <i>“Mi abuela sobre todo sí al igual que mis amigas, pero mis padres al oírlo quieren tomar las riendas para solucionarlo, mayoritariamente de una manera que no quiero”</i> <i>“Me recuerdan mi objetivo y me dan consejos para ser disciplinado y no descarrilarme”</i> <i>“Siempre me ayudan y me hacen olvidarme de todo”</i>

---

### **3.5.1. Ayuda**

El código *Ayuda* hace referencia tanto a las personas que los escuchan como al tipo de ayuda que reciben. Llama especialmente la atención en la Figura 20 el concepto *Ninguna* como el más frecuente.

La ayuda de amigos/as y familiares (es destacable el apoyo especialmente de los abuelos/as, padres/madres y tíos/as) es crucial, principalmente a nivel emocional, a través de ánimo, motivación y apoyo en momentos difíciles, proporcionando una sensación de seguridad y estabilidad, fundamental para el desarrollo de la resiliencia y la capacidad de afrontar los desafíos. Además, la interacción en un contexto de apoyo permite el desarrollo de habilidades sociales y comunicación, esencial para su integración social y bienestar.

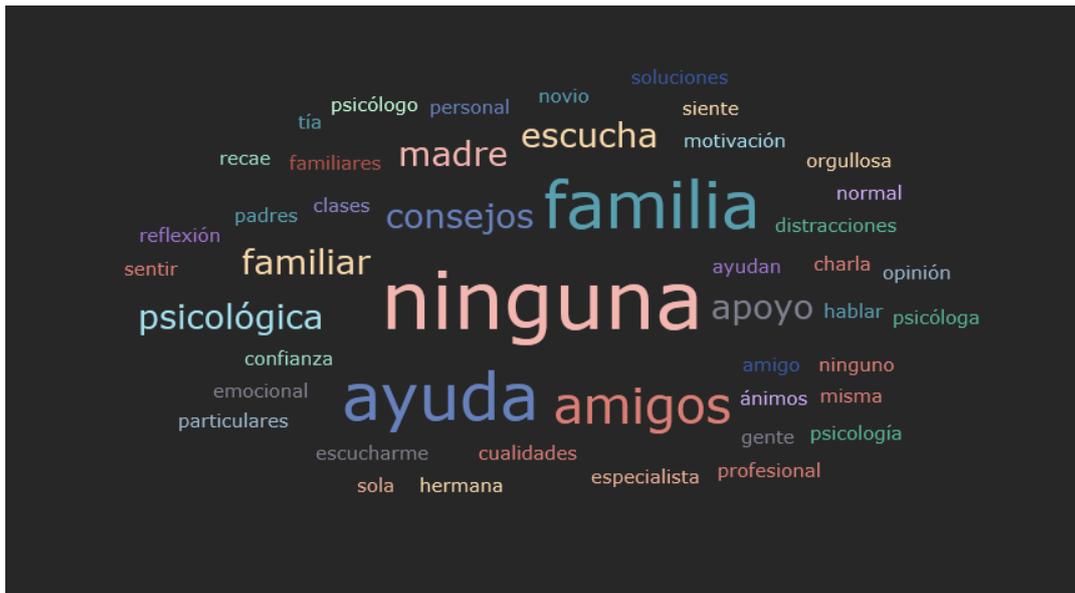
El apoyo de especialistas (psicólogos/as) ha sido fundamental para abordar los problemas más profundos y brindar herramientas adecuadas para el manejo emocional, así como los momentos de reflexión personal, permitiéndoles la capacidad de desarrollar mayor autoconsciencia (y de este modo también, entender mejor sus emociones, pensamientos y comportamientos) y empoderamiento.

## Indagando con los adolescentes acerca de sus Desafíos: Ideas para construir una herramienta psicopedagógica para la Orientación Posibilitadora de la adolescencia

La opinión de en quienes se confía es valorada. Se aprende a empoderarse uno/a mismo/a y a no dar importancia a la opinión de los demás. Se agradece la ayuda de la familia, hermanos/as, amigos/as y parejas.

### Figura 20.

*Nube de frecuencias: código Ayuda*



### 3.6. Compartir

En este caso, hace especial referencia a las personas con las que comparten sus adversidades. De nuevo, y en congruencia con el código anterior, encontramos dos palabras con la misma frecuencia, observable en la Figura 21. Por un lado, el concepto *Amigos* y por el otro, *Nadie*.

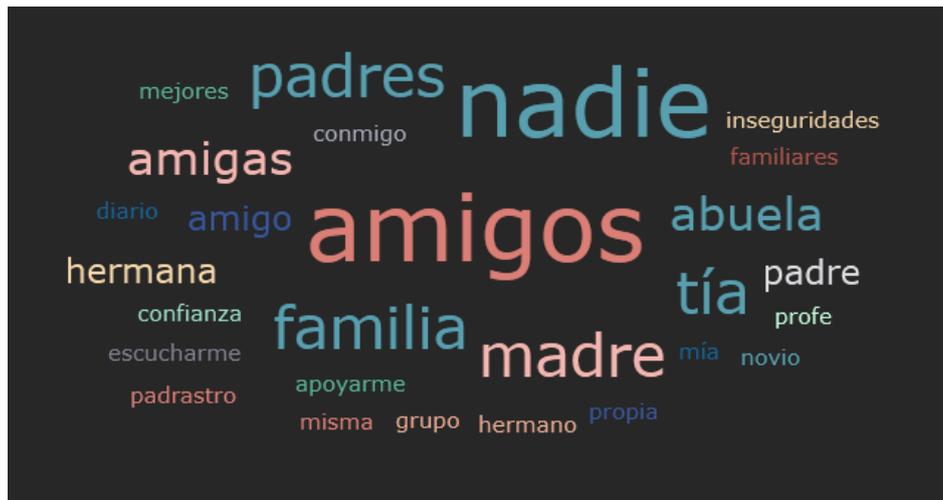
Hablarían con sus familia, especialmente con la figura femenina, por ejemplo, madres, tías y abuelas; así como con sus amistades más cercanas. Se convierten en el ambiente más seguro y confiable.

Por otro lado, en una gran mayoría prefieren mantener ciertos detalles/asuntos para sí mismos, como sus inseguridades. Sin embargo, esto desemboca en ocasiones al aislamiento emocional o la acumulación de estrés. La reticencia por compartir en este caso también manifiesta la tendencia a la baja autoestima o desconfianza en los demás,

así como denota una propensión a la autoprotección evitando la exposición de sus vulnerabilidades.

**Figura 21.**

*Nube de frecuencias: código Compartir*



### **3.7. Percepción**

Según se observa en la Figura 22, destacan términos como *hablo, siento, consejos* o *comprenden*.

Aunque se sientan comprendidos/as y apoyados/as, a veces se sienten incapaces de expresar sus sentimientos y problemas claramente. Aprecian los consejos y el consuelo que reciben, aunque ocasionalmente no quieren escuchar ciertos tipos de ayuda (los denominan *dosis de realidad* en más de una ocasión). Creen que algunas personas no los/as comprenden realmente, y prefieren no hablar de ciertos temas con ellos. En general, se siente escuchados/as y aconsejados/as, pero al mismo tiempo, su percepción no varía en que no les pueden ayudar mucho.



Con la intención de facilitar el entendimiento desde el que se aborda esta discusión, se ha utilizado un recurso al que se le denomina “caja de ideas claves” que recuerda la interconexión entre todas y cada una de las variables que emergieron:



Un hallazgo de gran importancia, no se debe olvidar a este punto del estudio: la conexión y relación preestablecida entre todos los factores, como mostraba la Figura 1, y que nos advierte de su interrelación como clave a la hora de abordar la herramienta

Los resultados del estudio muestran una amplio abanico de *dificultades* que los adolescentes enfrentan, clasificadas en esta investigación en desafíos académicos, psicológicos y emocionales, sociales y relacionados con la imagen corporal. Estos desafíos se alinean con investigaciones anteriores, que destacan la adolescencia como un período crítico caracterizado por tensiones, estrés emocional y complejidades (Compas et al., 2001; Eccles et al., 2003; Steinberg, 2014). La presión social y la falta de comprensión por parte de los adultos y la sociedad en general, se observaron como factores que generan estrés, provocando un impacto negativo y profundo en el bienestar emocional de los adolescentes. Los desafíos más adversos de la adolescencia incluyeron trabajar en la autoestima, superar los complejos y temores sobre la opinión de los demás, así como aceptarse y comprenderse, sin atender a la opinión ajena, combatiendo las críticas y resistiendo la presión social.

Este enfoque se relacionó directamente con los resultados obtenidos en el *Supercódigo Adversidades*, donde conceptos como “adulto”, “presión”, “juzgan” y “aceptación”, fueron identificados como desafíos psicológicos y emocionales. La desconfianza y escepticismo hacia los jóvenes mantienen un evidente impacto en su propia autoestima y autoconcepto (Harter, 1999). Entonces, los/as adolescentes definieron la adolescencia como una etapa complicada debido a múltiples factores como encajar, la influencia de las opiniones, la falta de aceptación y la necesidad de cumplir con estándares de belleza y expectativas sociales, además de la presión por ser aceptados y de ajustarse a ciertos estereotipos. Estas variables, afectan a la autoestima y las relaciones sociales, concordando con los resultados obtenidos en relación con el profundo impacto que ejerce afrontar los desafíos implicados en la adolescencia (Steinberg, 2014).



*Desafío* es causa de emoción, que a su vez es parte integral de *Cuerpo*

Así bien, como se ha demostrado en los resultados, el concepto de *embodiment* ha destacado la interconexión entre las emociones y las manifestaciones físicas. Los/as adolescentes describieron diferentes sensaciones físicas y emocionales experimentadas en todo el cuerpo, incluyendo dolores de cabeza, malestar, presión en el pecho, nerviosismo, falta de energía y pensamientos extraños. Sin embargo, un factor clave en el que detenerse, es que no todos los/as adolescentes son capaces de identificar a ciencia cierta estas conexiones, subrayando la necesidad de implementar estrategias educativas que fomenten la conciencia emocional y corporal; de esta manera, la herramienta que se desea proporcionar conformaría la estrategia educativa adecuada para subsanar la ausencia de capacidad para identificar estas asociaciones a través del relato psicopedagógico, resaltando la importancia de reconocer y manejar las respuestas físicas al estrés y las emociones negativas, concordando con las investigaciones de Niedenthal et al (2005).



La *Emoción* está vinculada con la *Dificultad* inherente del desafío que se presenta, actuando como la causa que impulsa la búsqueda de *Recursos*, cuales, a su vez, como parte de diversas estrategias conducen a un *Lugar* seguro al que acudir

En relación con las *estrategias*, Compas et al., (2001), señalan una variedad de métodos para manejar las adversidades, que incluyen tanto estrategias emocionales como comportamentales. Los hallazgos obtenidos apuntan en esta misma línea, ya que los adolescentes consultados hallan un *lugar* que les transmita sensación de seguridad y calidez como la habitación, la playa o estar con amigos/as; o estrategias comportamentales como escuchar música, aprender a respirar, reflexionar o actividades como dibujar, escribir o leer. Por otro lado, este desarrollo de estrategias les ha ayudado a procesar y regular emociones, especialmente en contextos de adversidad como también señala Van der Kolk (2014).

Además, atendiendo a Erickson (1968), la adolescencia es la etapa crucial para la formación de la identidad. En este periodo donde exploran, los adolescentes buscan

**Indagando con los adolescentes acerca de sus Desafíos: Ideas para construir una herramienta psicopedagógica para la Orientación Posibilitadora de la adolescencia**

comprender quiénes son y qué quieren; las *experiencias maravillosas* y las *pasiones*, son dos grandes pilares en este proceso de descubrimiento, también en relación con los resultados obtenidos, pues reafirman la adolescencia como una etapa repleta de oportunidades para explorar intereses y pasiones. Se establecieron como fuentes de bienestar y mecanismos de afrontamiento, actividades como escuchar música, practicar deporte, leer y pasar tiempo con amigos/as. Estas, además, no solo proporcionan placer y disfrute, sino que también desarrollan habilidades esenciales que fomentan un sentido de autonomía y autodeterminación (Deci y Ryan, 2000; Werner y Smith, 1992; Larson, 2000), factores esenciales para la sensación de liberación y que además, contribuyen al desarrollo de un autoconcepto saludable y una alta autoestima. El concepto de *Flow* (Csikszentmihalyi, 1990), es relevante también, dado que las actividades apasionantes, es decir, sus pasiones, permitieron a los adolescentes experimentar un estado óptimo de motivación intrínseca, contribuyendo a su desarrollo positivo y resiliencia, a pesar de los desafíos descritos que han experimentado.



Los recursos, simultáneamente, están asociados con las *Pasiones*, que se identifican como componente *Maravilloso* de la adolescencia, constituyendo la contraparte de *Difícil*, es decir, el aspecto más arduo de ser un adolescente en la sociedad actual

En lo que se refiere a el entorno, los/as adolescentes destacan la importancia de la presencia de una red de apoyo. De esta manera, con gran importancia, cuentan con sus amigos/as y familia (madre, padre, hermano/a, abuela/o) como un factor protector en cuanto al desarrollo de trastornos de ansiedad y depresión. Este tipo de red guarda similitudes al tercer nivel, en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1995), que engloba tres pilares fundamentales, la familia como contexto privilegiado con mayor porcentaje de influencia; la escuela, atendiendo a los cuidadores, profesores, Orientadores Educativos que ejercen el rol educativo; y los iguales.



El desafío provoca la acción de *Compartir*, que forma parte del concepto de *Ayuda*, siendo esta última la causa de obtener una *Percepción*

Sin embargo, también es importante destacar la presencia del concepto “nadie”, recurrente en la nube de frecuencias en relación con el *Supercódigo Entorno*, en cuanto a

compartir los desafíos o las ayudas obtenidas. De esta manera, y atendiendo a Carvajal y Caro (2009), la adolescencia, se puede conformar con un periodo de alto riesgo para la soledad, pues esta puede ser inherente a este periodo en relación con los profundos cambios de diversa índole (sobre todo a nivel social) a la que están sujetos, además de las expectativas forjadas, en sus relaciones sociales. Es decir, la soledad surge cuando los adolescentes no han desarrollado la aptitud necesaria hacia la interacción social para enfrentarse al continuo cambio que este desempeña. Además, resaltan con relación a los resultados obtenidos, sentimientos como la tristeza y la desesperanza (esta última en una visión hacia el futuro), como factores asociados a la soledad durante la adolescencia. Concordando también, con la investigación de Contini et al. (2012), quienes establecen que la soledad brotaría si el adolescente no ha desarrollado la capacidad de interactuar y afrontar un contexto social cambiante, definiendo la soledad como “una experiencia subjetiva vinculada a la percepción de la calidad de los vínculos con los que cuenta un sujeto, de allí que se la considere como la discrepancia entre las relaciones reales y deseadas” (p. 143). Se resalta de esta manera, la importancia del entorno, y sus implicaciones.

Hasta ahora hemos planteado, a modo de reflexión y estableciendo resonancias con otras investigaciones de la literatura científica, las historias contadas por este grupo de adolescentes. De esta manera, aquello que han expresado, es una fuente de inspiración, un punto de indudable relevancia para extender nuestras reflexiones y trazar algunas de las posibles consideraciones, para crear esa futura herramienta de orientación para los/as adolescentes. Para esto, se ha hecho hincapié a través de las relaciones ineludibles que existen entre los factores, es decir, *desafío* es a su vez, causa y consecuencia de los factores analizados, y por ende, la herramienta debe ser visualizada y tratada eludiendo a todo su conjunto y no a cada uno de los factores por separado.

Así pues, estas orientaciones desean moverse en la dirección de construir una herramienta basada en contemplar a la adolescencia como una etapa de oportunidades y crecimiento personal (Oliva et al., 2010) y no de déficit; pero sin dejar atrás el mayor pilar de esta misma: la utilización de la literatura y la creación de los relatos desde la psicología narrativa, como acompañamiento a una adolescencia teñida de “*como si...*”. Aludiendo a Gergen (1994), recordemos la base de este estudio, pues al decir, estamos creando y participando en la co-construcción de nuestra realidad. Somos responsables de cómo articulamos nuestras palabras y de cómo estas moldean nuestras acciones.



A partir de este punto, la palabra *Adversidad* será sustituida por *Desafío*.

*¿Para qué?*

Para despojarnos de la condición difícil e inevitable, así como abrumadora que posee el concepto “Adversidad”. No nos resignaremos ante ella, sino que nos esforzaremos para superar los desafíos que se interpongan, utilizándolos como oportunidad de crecimiento, esfuerzo y logro.

Hemos vislumbrado, algunas orientaciones y recomendaciones a considerar que pasamos a presentar de manera tentativa e ilusionada.

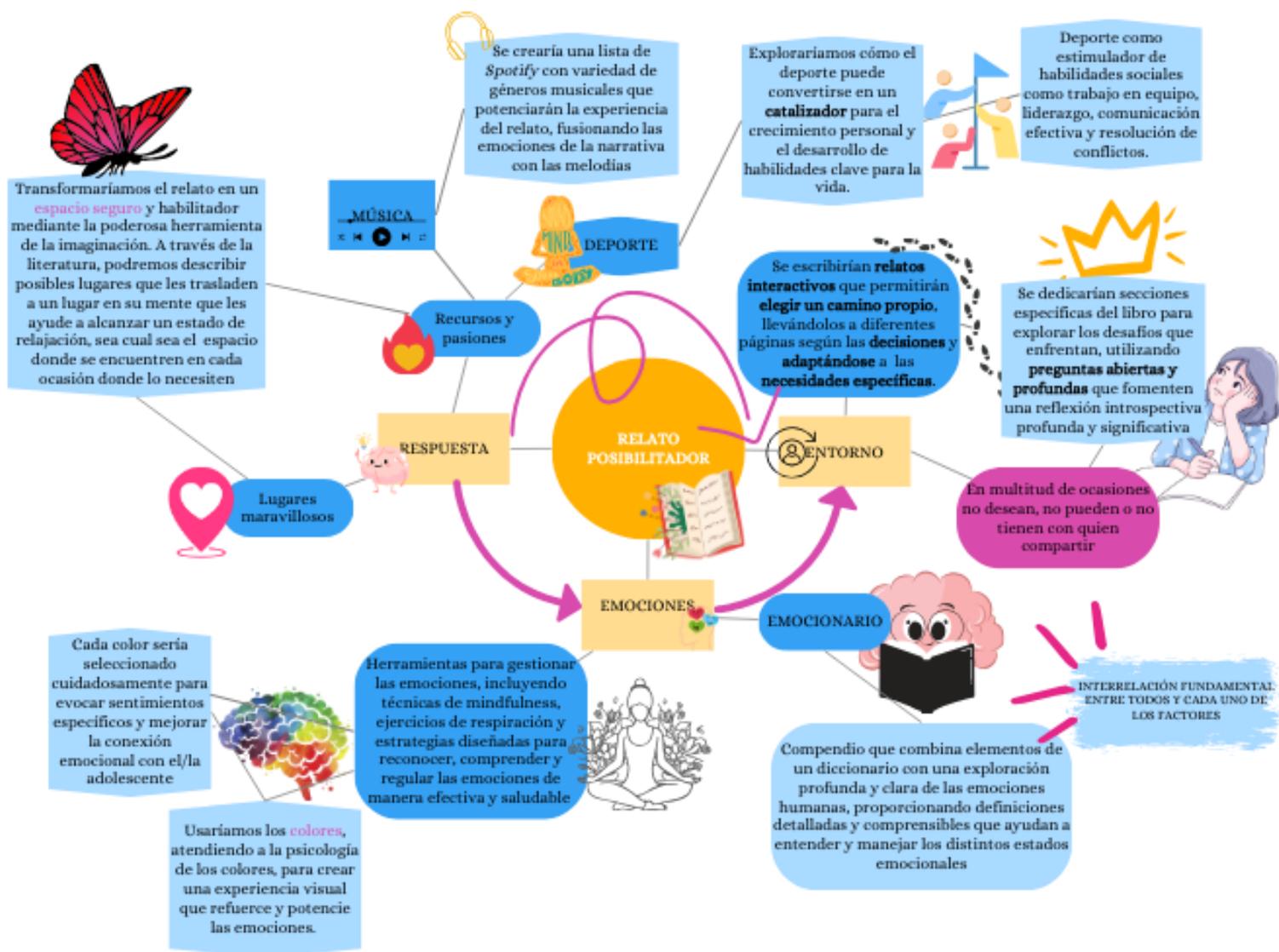
Las recomendaciones se clasificarían en tres pilares fundamentales: **Gestión Emocional** (que incluye el Supercódigo *Embodiment*); **Redes de Apoyo** (que comprende el Supercódigo *Entorno*) y **Estrategias de Afrontamiento** (que implica los Supercódigos *Estrategias y Liberación*).

Los desafíos se abordarían de manera implícita dentro de las orientaciones propuestas en los tres pilares mencionados. La finalidad de esto, radica en que el relato y las herramientas resultantes no se centren en los *déicits* sino en un enfoque positivo y alejado de aquello que más dificulta su visión positiva de la adolescencia. La idea fundamental es ofrecer herramientas y estrategias que permitan enfrentar los desafíos de manera eficaz, prooviendo una actitud positiva y empoderadora.

Una red visual se podrá hallar en la figura 23, donde se explica la relación entre estas.

Figura 23

Red visual “Una herramienta para la Orientación Posibilitadora de la Adolescencia”



Consideraríamos el abordaje de la **Gestión Emocional**, con posibles ideas que radiquen en esclarecer aquello que sienten, para identificarlo y asociarlo a las situaciones. Para ello, se crearía un *emocionario*, una recopilación que combinaría elementos de un diccionario con una exploración profunda y clara de las emociones humanas, proporcionando definiciones detalladas y comprensibles que ayuden a entender y manejar los distintos estados emocionales. Además, se incluirían herramientas para gestionar las emociones, como técnicas de *mindfulness* o *atención plena*, ejercicios de respiración y

métodos para reconocer, comprender y regular las emociones de manera efectiva y saludable. Por otro lado, se enfatizaría el uso de los **colores**, atendiendo a la psicología de los colores, para crear una experiencia visual que refuerce y potencie las emociones, de esta manera, cada color sería seleccionado cuidadosamente para evocar sentimientos específicos y mejorar la conexión emocional con el/la adolescente. En la figura 24, se ejemplificaría una pequeña pincelada sobre lo descrito anteriormente.

### **Figura 24**

*Ejemplo: Abordaje emocional - Ira*



Para abordar la relevancia de las **Redes de Apoyo**, se escribirían **relatos interactivos** que permitieran **elegir un camino propio**, llevándolos a diferentes páginas según las **decisiones** y **adaptándose** a las **necesidades específicas**. Pero también, estos relatos los situarían en la vida real, llevándolos a preguntar a sus redes de apoyo que acciones tomarían en determinadas situaciones. Así pues, se dedicarían secciones específicas del libro para explorar los desafíos que enfrentan, utilizando preguntas abiertas y profundas que fomenten una reflexión introspectiva profunda y significativa, tal y como se observan en los esbozos de la figura 25.

## Figura 25

Ejemplo: Redes de apoyo – Encajar

### Encajar

Es tu primer día en el instituto y todo resulta extraño. Sientes un nudo en el estómago y la ansiedad burbujea en tu interior ante la idea de no encajar.

Al entrar en el aula, ves a un grupo de estudiantes que te miran con curiosidad. Deseas formar parte de ellos más que nada.



#### Decisión 1: ¿Cómo reaccionas?

Opción A: Decides cambiar tu apariencia y actitud para ser como ellos. (Ve a la página 5)

Opción B: Optas por ser tú mismo y esperar a que te acepten como eres. (Ve a la página 8)

4

Caminas con paso decidido hacia el grupo de estudiantes. Te has cambiado de ropa y adaptado su estilo.

—Hola, ¿puedo unirme?— preguntas, tratando de sonar seguro.

Ellos te miran de arriba abajo y finalmente, una de las chicas te responde:

—Claro, ven con nosotros.



#### Decisión 2: ¿Cómo continúas?

Opción A: Sigues adaptándote a sus gustos y comportamientos, aunque no te sientas cómodo. (Ve a la página 12)

Opción B: Intentas lentamente introducir tus propios intereses en las conversaciones. (Ve a la página 15)

5

Te diriges al fondo del aula y te sientas en una esquina. Desde allí, observas a los demás estudiantes sin cambiar tu apariencia ni comportamiento. Algunos te miran de reojo, pero decides mantenerte fiel a ti mismo.



#### Pregunta Reflexiva:

¿Cómo te sientes en este momento? ¿Has experimentado antes esta sensación de querer encajar? ¿Cómo lo manejaste en esa ocasión?

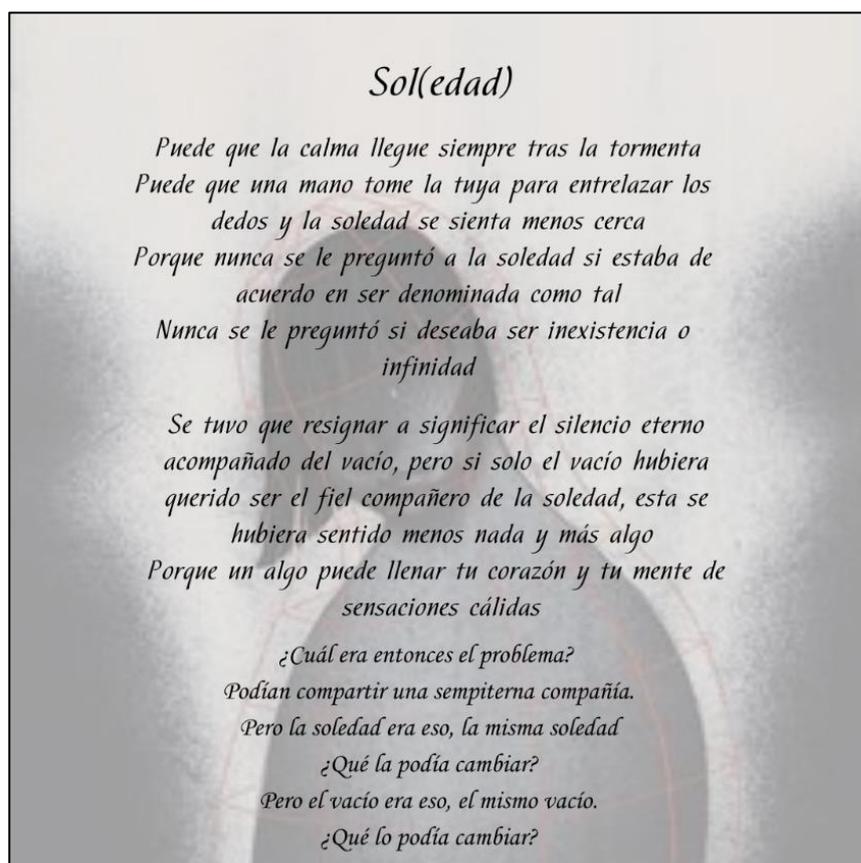
Decides enviar un mensaje a tu mejor amigo:  
"Hola, estoy en la nueva escuela. Es difícil, pero trato de ser yo mismo. ¿Qué harías tú en mi lugar?"

8

Y por último, las **Estaregias de Afrontamiento**, nos derivarían a la *lectura* como estrategia fundamental. Es decir, se proporcionarían relatos posibilitadores, en forma de cuentos, poemas (tal y como se observa en la Figura 26) o pequeños párrafos propios de una novela de fantasía, donde los/as adolescentes se puedan sentir identificados con los protagonistas, aprovechando los recursos cognitivos que evocan este tipo de relatos. Se destaca entonces, la argumentación que defiende la lectura como un método eficaz en el desarrollo de estrategias de afrontamiento, referenciando a autores como Mar, Oatley y Peterson (2009) clasificando la lectura de ficción como una variable importante para desarrollar empatía y comprensión social, o Rosenblatt (1978) que atribuye a la lectura una experiencia emocional y cognitiva que puede influir en la regulación emocional y bienestar. Además, se desarrollaría una lista de *Spotify* con riqueza y diversidad de géneros musicales que expandarán la experiencia del relato, combinando las emociones de la narrativa con la música, gran salvavidas para los/as adolescentes.

### Figura 26

*Ejemplo: Estrategias de Afrontamiento – Soledad*



Para finalizar, sería pertinente puntualizar que ha sido, este acercamiento al alumnado, y por ende, sus experiencias, emociones, pensamientos, y por supuesto, su validación, lo que me ha permitido como futura orientadora, vislumbrar las bases de una herramienta que desea contener el valor de volver la adolescencia una esencia única y posibilitadora, como una experiencia que vale la pena vivir, percibir y sentir en cada poro de la piel. Los adultos, realmente cuentan con un magnífico poder, una fuerza imparable, solo si intentaran transformar su mirada y despojar la etiqueta negativa a esta etapa, pues los/as adolescentes podrían también despegársela de la piel, de la mente y del alma, para así evitar una temida profecía autocumplida.

Mediante la transformación del significado derrotista de este período a través del enfoque narrativo, obtendremos el poder de participar en la co-construcción de su realidad. A través de la herramienta deseo brindar esperanza, volver creíble lo imaginario, cuestionar lo normativo, facilitar los sueños, disolver huecos en el pecho y teñir de belleza, juego y poesía su mundo. Se ha desenterrado la maleta de debajo de la cama, y se han soplado las telarañas y la suciedad de la misma; ahora es momento de abrirla para permitir que todo su interior tiña de oportunidades y posibilidades el exterior del mundo de los adolescentes.

## **5. FORTALEZAS Y LIMITACIONES**

Tras analizar los resultados del estudio, es crucial reconocer y abordar tanto las fortalezas como las limitaciones del mismo, por ello se presentan a continuación:

*A priori*, en cuanto a las fortalezas de la investigación, puede considerarse haber creado una base y desarrollo de la primera fase de un proyecto educativo que pretende garantizar una guía y apoyo personalizado a la figura del adolescente. Una forma de sentir esta etapa como liberadora, alejada de prejuicios y estereotipos.

*A posteriori*, en relación con las limitaciones, podemos destacar el tamaño relativamente pequeño de la muestra, pues aunque solamente se pretendía obtener una aproximación de la situación contemporánea de la figura del adolescente, el factor ha podido influir en la generalización de los resultados y su aplicabilidad a una población más amplia como por ejemplo, la adolescencia en Canarias. Además, nos hemos

**Indagando con los adolescentes acerca de sus Desafíos: Ideas para construir una herramienta psicopedagógica para la Orientación Posibilitadora de la adolescencia**

focalizado en un centro de naturaleza privada, por lo que aportaría más riqueza en el estudio valorar otros centros e institutos de la isla.

Los cuestionarios exponen literalmente los pensamientos en un momento, espacio y tiempo determinado influenciado por diversos factores, por lo que pueden no capturar completamente la profundidad y matices de las experiencias y emociones de los adolescentes; atendiendo a sus respuestas breves y carecientes de detalles en comparación a la información que puede ser obtenida en una conversación o diálogo. Además, se debe contemplar la interpretación incorrecta o ambigua de determinadas preguntas al no poder aclarar posibles respuestas confusas.

## 6. REFERENCIAS

- Blakemore, S. J., & Robbins, T. W. (2012). Decision-making in the adolescent brain. *Nature Neuroscience*, *15*(9), pp. 1184-1191. <https://doi.org/10.1038/nn.3177>
- Carvajal-Carrasca, G., & Caro-Castillo, C. V. (2009). Soledad en la adolescencia: análisis del concepto. *Aquichan*, *9*(3), pp. 281-296.
- Casey, B. J., Jones, R. M., & Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1124*(1), pp. 111-126. <https://doi.org/10.1196/annals.1440.010>
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, *127*(1), pp. 87-127.
- Contini, E. N., Lacunza, A. B., Medina, S. E., Alvarez, M., González, M., & Coria, V. (2012). Una problemática a resolver: Soledad y aislamiento adolescente. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, *15*(1), pp. 127-149.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York.: Harper & Row.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, *22*(1-2), pp. 8-15.
- Dahl, R. E. (2004). Adolescent brain development: A period of vulnerabilities and opportunities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1021*(1), pp. 1-22. <https://doi.org/10.1196/annals.1308.001>
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *591*(1), pp. 13-24. <https://doi.org/10.1177/0002716203260092>
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, *7*(3), pp. 119-128.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), pp. 227-268.

**Indagando con los adolescentes acerca de sus Desafíos: Ideas para construir una herramienta psicopedagógica para la Orientación Posibilitadora de la adolescencia**

- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Byrnes, J. P. (2003). Cognitive development in adolescence. *Handbook of psychology*, 7, pp. 325-350.
- Epston, D., & White, M. (1992). *Experience, contradiction, narrative & imagination: Selected papers of David Epston & Michael White 1989-1991*. South Australia: Dulwich Centre Publications.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. Norton.
- Freedman, J., & Combs, G. (1996). *Narrative therapy: The social construction of preferred realities*. Norton.
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships: Soundings in social construction*. Harvard University Press.
- Gergen, K. J., Diazgranados Ferráns, S., & Estrada Mesa, A. M. (2007). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Gogtay, N., Giedd, J. N., Lusk, L., Hayashi, K. M., Greenstein, D., Vaituzis, A. C., Nugent, T. F., Herman, D. H., Clasen, L. S., Toga, A. W., Rapoport, J. L., & Thompson, P. M. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 101(21), pp. 8174-8179. <https://doi.org/10.1073/pnas.0402680101>
- Gunnar, M. R., & Quevedo, K. (2007). The neurobiology of stress and development. *Annual Review of Psychology*, 58, pp. 145-173.
- Harter, S. (1999). Symbolic interactionism revisited: Potential liabilities for the self constructed in the crucible of interpersonal relationships. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), pp. 677-703.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. London: Libraries Unlimited.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), pp. 170-183.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2004). *Handbook of Adolescent Psychology*. Canada: Wiley.

- Little, P. M. D. (1993). Theoretical perspectives on adolescent development. In R. M. Lerner, A. C. Petersen, & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 1357-1363). Garland Publishing.
- Luna, B., Padmanabhan, A., & O'Hearn, K. (2010). What has fMRI told us about the development of cognitive control through adolescence? *Brain and Cognition*, 72(1), pp. 101-113. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.08.005>
- Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34(4), pp. 407-428.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), pp. 227-238.
- Morgan, A. (2000). *What is narrative therapy? An easy-to-read introduction*. Dulwich Centre Publications.
- Niedenthal, P. M., Barsalou, L. W., Winkielman, P., Krauth-Gruber, S., & Ric, F. (2005). Embodiment in attitudes, social perception, and emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), pp. 184-211.
- Olabuénaga, J. I. R. (1997). *Métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Oliva, A., Parra, Á., & Sánchez-Queija, I. (2010). Variables predictoras del ajuste adolescente: El papel de las dimensiones familiares y escolares. *Psicothema*, 22(2), pp. 290-296. <https://doi.org/10.7334/psicothema2009.283>
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2012). *Desarrollo humano* (12ª ed.). McGraw-Hill.
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Editorial Anagrama.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7(2), pp. 94-111. [https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0702\\_5](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0702_5)

- Ruiz, V. R., Oberst, U., & Carbonell, X. (2013). Construction of identity through online social networks: A look from the social constructionism. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 43(2), pp. 159-170.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), pp. 316-331.
- Sabariego-Puig, M., Vilà-Baños, R. y Sandín-Esteban, M. P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. [En línea] *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7 (2), pp. 119-133. Accesible en: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. Guilford Press.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), pp. 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
- Steinberg, L. (2014). *Age of Opportunity: Lessons from the New Science of Adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Tatar, M. (1987). *The hard facts of the Grimms' fairy tales*. Princeton University Press.
- Tonelli, R. (2018). *Educar narrando: Historias que valen la pena vivir*. Editorial Gedisa.
- Van der Kolk, B. A. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Viking.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. Cornell University Press.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. Norton.
- Willingham, M. (2002). *Bibliotherapy: Creative arts for the family*. Taylor & Francis.

## 7. ANEXOS

### 7.1. Anexo I. Preguntas del Instrumento *ad hoc*

EDAD: \_\_\_\_\_ GÉNERO: \_\_\_\_\_

¿CUÁL ES EL DESAFÍO (O CUÁLES, SI CREES QUE PUEDES ELEGIR MÁS DE UNO) QUE ESTÁS ENFRENTANDO DURANTE LA ADOLESCENCIA?

¿Y CUÁL DE ELLOS TE PARECE ESPECIALMENTE MÁS ARDUO?

**¿QUÉ EMOCIONES TE AFLORAN AL PENSAR EN ESTE DESAFÍO? RECUERDA QUE NO HAY RESPUESTAS INCORRECTAS, YA QUE LAS EMOCIONES SON TAN DIVERSAS COMO LAS EXPERIENCIAS QUE LAS PROVOCAN.**

**¿PUEDES IDENTIFICAR EN QUÉ PARTES DE TU CUERPO SIENTES CON MAYOR INTENSIDAD ESTAS EMOCIONES QUE HAS IDENTIFICADO?**

**Indagando con los adolescentes acerca de sus Desafíos: Ideas para construir una herramienta psicopedagógica para la Orientación Posibilitadora de la adolescencia**

**¿QUÉ ACCIONES O RECURSOS UTILIZAS PARA ENCARAR ESTOS DESAFÍOS? DESDE ACTIVIDADES COMO MEDITAR, CORRER, DIBUJAR, ESCRIBIR, ESCUCHAR MÚSICA, HASTA SIMPLEMENTE PERMITIRTE FLUIR CON LA EXPERIENCIA DE EXISTIR.**

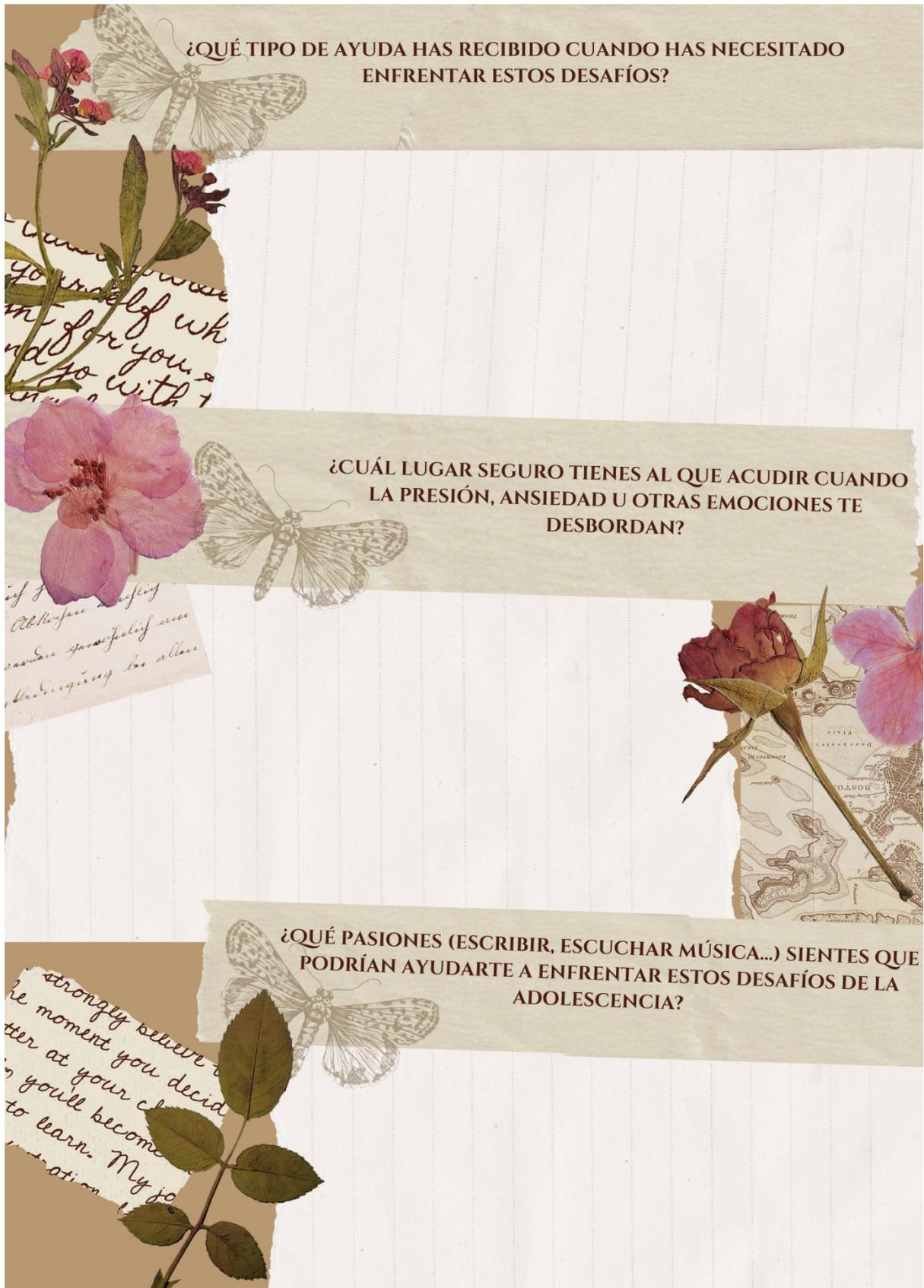
**¿CON QUIÉN COMPARTES TUS PENSAMIENTOS SOBRE ESTOS DESAFÍOS? ¿QUIÉN ESTÁ AHÍ PARA ESCUCHARTE?**

*any believe that  
next you decid  
at your chosen  
you'll be  
e to learn  
to learn*

*I want to  
be myself  
and go with  
nothing behind  
me. I do!*

Sources:  
Larberg, J. E. "Periods of American Literature." Encyclopedia Britannica, [www.britannica.com/list-periods-of-american-literature](http://www.britannica.com/list-periods-of-american-literature).  
"Naturalism." StudySmarter UK, [www.studysmarter.co.uk/explanations/english-literature/american-literary-movements/naturalism](http://www.studysmarter.co.uk/explanations/english-literature/american-literary-movements/naturalism).  
"Realism and Naturalism in Literature." Twinkl, [www.twinkl.co.uk/teaching-wiki/difference-between-realism-and-naturalism-in-literature](http://www.twinkl.co.uk/teaching-wiki/difference-between-realism-and-naturalism-in-literature)





## 7.2. Anexo II. Notas de campo: actuación en el aula

*«No solo para ellos/as – espero – sino para mí misma. Me desencadeno de ataduras, de grilletes y de prejuicios: suspendo lo obvio (para mantener una conversación liberadora), reflexionado sobre la relevancia de la actitud con la que nos aproximamos y abordamos nuestra labor; reconociendo el valor de cultivar una mirada empática y compasiva que nos permita conectar de forma genuina con los/as estudiantes, influyendo directamente en nuestras acciones y en la calidad de orientación y profesionalidad que brindamos*

*Por lo que, me siento entre ellos y comenzamos a dialogar. No los enredo en palabras complicadas, porque realmente no me interesa; al contrario me desenvuelvo con palabras cercanas como una manera de continuar con el objetivo principal: mantener una conversación liberadora. Intento facilitar que se sientan cómodos/as para ir eliminando poco a poco cualquier tipo de barrera que se pueda levantar contra una desconocida de manera totalmente legítima.*

*Son vulnerables, en el momento en el quieren emitir que son los dueños y dueñas de un mundo que se van a comer, en realidad son vulnerables. Vulnerables como cualquier líquido o fluido que desees transformar. Por lo que comienzo a hablarles de la “edufascinación<sup>2</sup>” o del proceso de “educativizar<sup>3</sup>”, palabras clave resultado del “brainstorming” producido para sentar las bases de esta primera fase del proyecto. De esta manera, se rompió el hielo de la inquietud, la desconfianza o la inseguridad y se posibilitó proseguir y mantener la conversación de carácter liberador.»*

---

<sup>2</sup> Edufascinación (sustantivo): Fascinación intensa por el proceso educativo.

<sup>3</sup> Educativizar (verbo): Proceso de adaptar cualquier contenido o actividad para hacerlo educativo.